I 4128

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

CERTITUDINE ȘI RESPONSABILITATE – editorial ● PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI – OBIECTIV PRIORITAR AL ȘCOLII de L. Agachi ● CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI – CALITATEA FORȚEI DE MUNCĂ de V. Radulian ● CREATIVITATE ȘI ÎNVĂȚARE de P. Popescu – Neveanu ● PERFECȚIONAREA PREGĂTIRII PROFESORILOR de I. Roman ● ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ de R. Dăscălescu

1

ANUL XXIX, ianuarie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1990
(97)
1 IUL. 2014
IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

1/1980

* * * Certitudine şi responsabilitate 1

ÎN ÎNTÎMPINAREA CONGRESULUI EDUCAŢIEI ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

LUCIAN AGACHI — Perfecţionarea conţinutului învăţămîntului — obiectiv prioritar al şcolii 2
DOMNICA MURGOCI — Preocupări susţinute privind modernizarea învăţămîntului 3
ION PĂTRAŞCU — O clară îndrumare şi orientare politico-ideologică 4
AURORA STAVRACHE — Acţiunea noastră fermă spre o nouă calitate în învăţămînt 6
VIRGILIU RADULIAN — Calitatea învăţămîntului — calitatea forţei de muncă . 7

ÎNVĂŢARE ŞI CREATIVITATE

PAUL POPESCU-NEVEANU — Creativitate şi învăţare 12
FILIMON TURCU — Cultivarea spiritului creator al elevilor pentru activitatea tehnică şi ştiinţifică 16

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂŢARE

ION MÂNZAT, ANDREI IONESCU ZANETTI, MARIA MUREŞANU, FLORINA CARAIMAN — Elemente de teorie generală a sistemelor (Lecţii experimentale la clasa a VIII-a) 21
IOAN NEACŞU — Valori ale „explicaţiei" în logica didactică şi logica ştiinţei . 25
LIVIA FUMURESCU — Noi modalităţi de angajare a elevilor clasei a V-a în dinamica lecţiilor de lectură 30
GHEORGHE CĂLUGĂRIŢA — Reformularea unor teme pentru însuşirea conştientă şi cauzală a matematicii 34
ANDREI IONESCU — Relaţii interdisciplinare între fizică şi matematică 38
GEORGE NESTOR — Despre modern în actul de predare-învăţare 40
GEORGETA DAN-SPÎNOIU, VALENTINA RADU, RADU RĂDULESCU, MARIA MOŢESCU — Randamentul elevilor la disciplinele fundamentale — efect sintetic al unei constelaţii de factori 42
EMIL BĂLDESCU, OLIVIA CLĂTICI — Utilizarea eficientă a cabinetelor de ştiinţe sociale 47

MODERNIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN ÎNVĂŢĂMÎNTUL PRIMAR

NICOLAE OPRESCU — Activitatea de rezolvare a problemelor, cadru optim de educare a gîndirii creatoare 51
PARASCHIVA CIULIANU — Lecţii de vocabular la clasele primare 54

PERFECŢIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

ION ROMAN — Perfecţionarea pregătirii profesorilor 58
IOAN JINGA — Calitatea perfecţionării profesorilor — premisă a eficienţei învăţămîntului 62

ORIENTAREA ŞCOLARĂ ŞI PROFESIONALĂ

ROMEO DĂSCĂLESCU — Orientarea şcolară şi profesională şi pregătirea forţei de muncă 66

ACCENTE PEDAGOGICE

TIBERIU POPESCU — Riscurile lecturii ca problemă de educaţie 68
CONSTANTIN MARINESCU — Manualele de literatură română pentru liceu între exigenţe şi realizări 70

PROFILE

MIHAI DIACONU — Învăţătoarea Maria Enăşescu 75

ŞCOALĂ ŞI PEDAGOGIA DIN ALTE ŢĂRI

WALTER ROTH — Antidefectologia — implicaţiile teoretice şi practice ale unui curent contemporan 77

CĂRŢI — IDEI

ANDREI NOVAK — Aplicaţiile statisticii informaţionale în ştiinţele sociale de **V. Ştefănescu** 50
ADRIAN NECULAU — Creativitatea individuală şi de grup de **M. Roco** 57
ELENA IRIMIE — În sprijinul cadrelor care muncesc cu pionierii 65

I 4128

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

CERTITUDINE ŞI RESPONSABILITATE

Torţa unităţii a ars necontenit de-a lungul milenarei noastre existenţe, fiind purtată prin istorie de forţele revoluţionare înaintate, mai bine de un secol şi jumătate, cu preţul unor mari jertfe şi sacrificii, pentru triumful cauzei libertăţii şi egalităţii, pentru ca geniul creator al poporului nostru să se poată dezvolta plenar.

Aceste măreţe idealuri aveau să-şi dea deplina lor măsură abia în evul revoluţiei, al construcţiei socialiste.

Pe solul marilor transformări revoluţionare petrecute în structura economică şi social-politică a ţării, forţa unităţii a dobîndit noi şi profunde înţelesuri. În anii socialismului ele sînt conferite de cucerirea de către popor, sub conducerea partidului, a condiţiei sale de stăpîn pe toate bogăţiile naţionale şi de exercitare plenară a prerogativelor independenţei şi suveranităţii patriei. Statul socialist a dat întregului popor conştiinţa de făuritor al propriului său destin, pe temelia egalităţii sociale şi naţionale a tuturor membrilor societăţii.

În orizonturile larg deschise spre viitorul comunist de documentele celui de-al XII-lea Congres al partidului şi de Programul de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism, se profilează în toată amploarea şi măreţia sa forţa muncii şi a creaţiei libere a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naţionalitate, animaţi de aceleaşi năzuinţe şi sentimente — înfăptuirea politicii interne şi externe a partidului şi statului nostru.

Din trăinicia unităţii de granit a poporului, verificată de nenumărate ori de vitregiile istoriei, s-a înălţat edificiul României socialiste înfloritoare, s-a restructurat fundamental profilul economiei naţionale, ale cărei dimensiuni fără precedent se bizuie pe o puternică şi modernă bază materială, ce încorporează continuu progresele ştiinţei şi tehnicii, la cele mai înalte cote. Creaţia culturală, artistică şi ştiinţifică au cunoscut şi ele o continuă efervescenţă, iar odată cu acestea continuă să se plămădească chipul omului nou al societăţii socialiste, aşa cum este prefigurat de documentele de partid, aşa cum îl cere societatea de azi şi de mîine.

Unitatea întregului popor în jurul partidului a constituit forţa motrice a progresului multilateral al naţiunii noastre, sursa legitimei mîndrii patriotice, a deplinei adeziuni la politica promovată cu consecvenţă revoluţionară de partid, de secretarul său general, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, mare patriot, profund gînditor şi eminent conducător, care prin demersul său revoluţionar, teoretic şi practic a inaugurat, în ultimul deceniu şi jumătate, o nouă etapă, cea mai rodnică, în desfăşurarea operei de construire a socialismului.

Obiectivele de mare anvergură stabilite de cel de-al XII-lea Congres al partidului ne deschid mari perspective, dar ne creează şi imense răspunderi.

În concepţia partidului nostru, a secretarului său general, „Socialismul se construieşte cu poporul pentru popor", adîncirea democraţiei socialiste fiind o latură esenţială în edificarea noii orînduiri ; probează faptele, tot ce s-a realizat îndeosebi în anii fertili de după Congresul al IX-lea al partidului, în domeniul făuririi unui sistem de conducere unitară a ţării de către popor, instaurarea la nivelul întregii ţări a unei democraţii economice şi sociale de tip nou, care permite valorificarea largă a iniţiativei, experienţei şi capacităţii de creaţie a maselor, descătuşarea de noi şuvoaie de energii şi canalizarea lor spre realizarea măreţelor idealuri pe care ni le-am propus. Cel de-al doilea Congres al Frontului Democraţiei şi Unităţii Socialiste a prilejuit tocmai manifestarea profundului democratism al orînduirii noastre, care se situează în centrul întregii strategii româneşti de dezvoltare socialistă, exprimînd originalitatea experienţei sociale şi politice a ţării noastre. Această experienţă capătă continuu noi dimensiuni, ca urmare a eforturilor permanente, sistematice ale partidului nostru, ale secretarului său general, de a fundamenta căile şi mijloacele proprii de afirmare plenară a democratismului orînduirii noastre, în toate domeniile de activitate.

Rezultat al acestei vaste activităţi desfăşurate de partid, viaţa socială şi politică a ţării noastre beneficiază astăzi de un sistem unitar şi profund original, fundamentat pe propria istorie, sistem al democratismului, al democraţiei adevărate, autentice, de profunzime, izvorîtă dintr-o permanentă analiză a diverselor etape de evoluţie a ţării noastre. O democraţie ale cărei structuri, conţinut şi funcţionalitate au drept mobiluri esenţiale valorificarea potenţialului de gîndire şi de creaţie a maselor, a condiţiei oamenilor muncii de proprietari, producători şi beneficiari ai întregii dezvoltări sociale.

(continuare în pag. 76)

30078

PERFECȚIONAREA CONȚINUTULUI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — OBIECTIV PRIORITAR AL ȘCOLII

Prof. LUCIAN AGACHI
inspector școlar general, jud. Bacău

Pregătirea și desfășurarea lucrărilor celui de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român, eveniment cu semnificații istorice în viața întregului nostru popor, au determinat o puternică emulație și în activitatea desfășurată de colectivele didactice de pe meleagurile băcăuane, pentru traducerea în viață a obiectivelor stabilite de documentele adoptate la Congres, referitoare la dezvoltarea continuă a învățămîntului, pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării cu producția și cercetarea, la ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a întregului proces instructiv-educativ.

Realizarea acestor cerințe impune cu necesitate cunoașterea de către toate cadrele didactice a scopurilor generale ale învățămîntului, a obiectivelor instructiv-educative ce trebuie realizate de-a lungul întregii perioade de școlarizare, precum și a celor specifice fiecărei discipline și trepte de învățămînt, în deplină concordanță cu perspectivele dezvoltării economico-sociale ale județului și țării.

Un stimulent puternic în această direcție l-a constituit elaborarea de către Ministerul Educației și Învățămîntului, cu largul concurs al unor colective de specialitate și de cadre care își desfășoară activitatea direct în procesul instructiv-educativ, a noilor planuri de învățămînt, programe și manuale școlare. Dezbaterea largă a acestora în adunările generale ale personalului didactic din școli, în forumul județean al reprezentanților cadrelor didactice și în consfătuirile anuale pe specialități se desfășoară în întregul sistem al activităților de perfecționare din județ, cu educatoarele, învățătorii și profesorii.

Sub conducerea directă a Comitetului județean de partid și cu sprijinul unor specialiști din Ministerul Educației și Învățămîntului, Institutul de cercetări pedagogice și psihologice și din universitățile Iași și București, Inspectoratul școlar Bacău și Casa corpului didactic organizează cu inspectorii școlari, directorii de școli, responsabilii cercurilor pedagogice și catedrelor și comisiilor metodice expuneri, dezbateri, schimburi de experiență, activități practic-demonstrative referitoare atît la conținutul nou al programelor și manualelor școlare, cît și la metodologia didactică, folosirea și integrarea în lecții a mijloacelor de învățămînt și desfășurarea instruirii practice și a activităților educative.

Problemelor de conținut ale procesului de învățămînt, aplicării corecte a planurilor de învățămînt și programelor în fiecare unitate școlară li se acordă ponderea principală în cadrul activităților de perfecționare, instruirilor și cursurilor de pregătire pentru obținerea gradelor didactice organizate la nivelul județului. Au loc în mod frecvent cursuri de inițiere și pregătire a cadrelor care predau disciplinele tehnologice și desenul tehnic, în vederea unei mai bune corelări cu disciplinele fundamentale și tehnice, precum și cu instruirea practică, cu accent deosebit pe valoarea operațională a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor însușite de elevi.

Permanent sînt stimulate și sprijinite inițiativele unor colective didactice de a organiza sesiuni de referate și comunicări pe probleme ale perfecționării conținutului învățămîntului și a metodologiei didactice, printre care menționăm pe cele de la școlile generale nr. 16, 19 și 28 din municipiul Bacău, la care au participat numeroase cadre didactice din întregul județ.

În spiritul exigențelor formulate de conducerea partidului, ne preocupăm de perfecționarea muncii de educație multilaterală a tineretului școlar, cu accent pe educația materialist-științifică. O acțiune de amploare în acest scop a reprezentat-o schimbul de experiență, organizat în zilele metodice, pe specialități, în 150 de școli generale și licee, care a antrenat toate cadrele didactice din învățămîntul gimnazial și liceal.

Dezbaterile ce au avut loc cu acest prilej, pe baza unei tematici și bibliografii cunoscute în prealabil, a asistențelor la ore de specialitate și activități educative, a referatelor și informărilor prezentate de directori de școli, șefi de catedră și responsabili ai cercurilor pedagogice au constituit un autentic schimb valoros de experiență pentru participanți. În concluziile prezentate de inspectorii școlii, activiști de partid, ai Comitetului județean U.T.C. și ai Consiliului județean al Organizației pionierilor s-a subliniat orientarea generală și unitatea de cerințe și acțiune în domeniul sporirii contribuției procesului de învățămînt și a celorlalte forme de activitate politico-educative la realizarea educației revoluționare a tineretului școlar.

Activitățile de perfecționare, organizate la nivelul județului, cele ce au loc în școli contribuie la obținerea unor rezultate mai bune la învățătură și determină o atmosferă favorabilă, în majoritatea colectivelor didactice, pentru perfecționarea continuă, pentru valorificarea și însușirea mai largă a experienței înaintate.

În etapa care urmează, marcată de un eveniment deosebit în viața școlii românești — primul Congres al educației și învățămîntului, ne concentram eforturile în direcția perfecționării continue a conținutului învățămîntului, a aplicării creatoare, la condițiile specifice județului, a noilor planuri și programe de învățămînt.

Planurile de învățămînt pe care le aplicăm în acest an școlar și care urmează să fie supuse dezbaterilor și aprobării Congresului au fost primite favorabil de către cadrele didactice, părinții și elevii din școlile județului, apreciindu-se caracterul lor unitar și echilibrat, care asigură un învățămînt modern, corespunzător cerințelor dezvoltării economico-sociale a țării, nevoii de pregătire a forței de muncă pentru anumite profiluri, meserii și niveluri de calificare.

Unele corecturi se impun totuși, determinate nu de cei care consideră că importanța disciplinei pe care o predau impune sine qua non introducerea unui număr mai mare de ore, eventual prin reducerea celor de instruire practică, ci de necesitatea unei mai bune corelări și echilibrări a predării disciplinelor fundamentale, care să permită introducerea la licee și a unor discipline opționale și ore facultative.

În același timp, sîntem conștienți că sînt necesare, în continuare, eforturi pentru permanenta îmbunătățire a programelor și manualelor școlare, precum și de faptul că, oricît de bune vor fi acestea, hotărîtoare pentru realizarea lor în practică este pasiunea în activitatea desfășurată de fiecare cadru și colectiv didactic.

Oamenii muncii din școlile județului nostru sînt ferm hotărîți să valorifice la maximum condițiile didactico-materiale de care dispunem, pentru realizarea deziderateului unei noi calități în învățămînt și sporirea finalității sociale a acestuia, traducînd astfel în viață sarcinile ce ne revin din documentele aprobate de cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român.

PREOCUPĂRI SUSȚINUTE PRIVIND MODERNIZAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Prof. DOMNICA MURGOCI
inspector școlar general, jud. Iași

Potrivit concepției P.C.R. privind modernizarea învățămîntului ca acțiune sistemică, Inspectoratul școlar județean Iași depune eforturi pentru sporirea funcționalității și eficienței întregului învățămînt, avînd permanent în vedere condițiile specifice și nevoile economico-culturale ale județului. În județ funcționează în prezent 1 024 unități școlare, din care : 480 grădinițe, 503 școli generale, 34 licee, 16 școli profesionale și 4 școli de maiștri. Începînd cu anul școlar 1977—1978, s-a asigurat o pondere crescîndă liceelor industriale. În cele 1 024 unități școlare frecventează 205 000 elevi, pentru care s-a asigurat spațiu de școlarizare și o bază materială corespunzătoare.

Dat fiind rolul școlii ca principal factor al ridicării nivelului de știință și cultură al întregului nostru popor, se depun eforturi permanente pentru perfecționarea personalului didactic, pentru înzestrarea tehnico-materială a școlilor, în vederea ridicării învățămîntului pe trepte calitativ superioare.

Acțiunile privind legarea școlii de viață, de producție, de cercetarea științifică sînt sprijinite și îndrumate de către Inspectoratul școlar județean Iași, printr-un număr considerabil de măsuri ca de exemplu : asigurarea unui loc de muncă în cadrul școlilor pentru fiecare elev în orele de practică ; asigurarea unui personal calificat pentru disciplinele

tehnico-practice; încadrarea activității practice a elevilor într-un plan de producție; elaborarea și aplicarea unui șir de forme specifice pentru îmbinarea învățămîntului cu cercetarea și dotarea în acest scop a școlilor cu laboratoare și aparatură corespunzătoare. Pentru a ilustra cele de mai sus, menționăm, de pildă, că în județul Iași funcționează 354 ateliere-școală cu 10 600 locuri de muncă în două schimburi; 1 100 laboratoare și cabinete de specialitate; 250 cercuri pe materii pentru elevi; o societate tehnico-științifică cu patru secții și numeroase loturi agricole experimentale.

În ultimii ani suma destinată școlii pentru activitatea productivă și de cercetare a însumat 114 milioane lei de la buget și peste 20 milioane din fonduri proprii. Rezultatele activității din ateliere s-au concretizat în obiecte utile, care au putut fi valorificate, aducînd beneficii însemnate, iar rezultatul activității de cercetare în laboratoare, în cercuri pe materii și meserii s-a vădit în participarea elevilor la numeroase concursuri, olimpiade, sesiuni, cercuri științifice.

La lecții și în activitatea productivă se asigură însușirea științelor, a culturii necesare în viitor; în cele peste 30 de meserii în care se pregătesc elevii, se pregătește forța de muncă calificată necesară județului nostru.

Potrivit cu sarcinile noi ce se pun în fața învățămîntului, o grijă constantă o constituie perfecționarea pregătirii personalului didactic. În această privință s-a acționat pe mai multe linii:

a) Sprijinirea perfecționării personalului didactic prin sistemul de stat (cursuri de perfecționare, examene de definitivat și de grad). Din totalul de 8 772 cadre didactice care funcționează în județ, 3 690 sînt definitivate în învățămînt, 1 892 au obținut gradul II și 521 gradul I.

b) Îndrumarea și controlul muncii metodice din școală, cu preocuparea de a face din fiecare unitate de învățămînt o unitate de cercetări metodice.

c) Sprijinirea activității Casei corpului didactic pentru a se afirma tot mai pregnant ca principal centru de muncă metodică și perfecționare a personalului didactic din județ. În prezent această unitate desfășoară o mare varietate de forme de perfecționare didactico-științifică (expuneri, consultații, dezbateri, întîlniri, lecții deschise, sesiuni de comunicări, simpozioane, schimb de experiență ș.a.), antrenînd un număr mare de cadre didactice. Acestora li se adaugă materialele pe care Casa corpului didactic le asigură prin bibliotecă și informare documentară (bibliografii, sinteze, planuri de dezbatere etc.). În cadrul acelorași preocupări, Casa corpului didactic a editat pînă acum peste 20 buletine interne de informare și lucrări cu caracter pedagogic metodologic.

d) Orientarea corpului de inspectori și directori spre problemele de conținut ale activității școlare, spre ridicarea nivelului calitativ al muncii instructiv-educative și spre perfecționarea tehnologiei didactice, știut fiind că rolul acestora este hotărîtor în activitatea de perfecționare a practicii școlare.

Toate aceste acțiuni au în vedere cu precădere perfecționarea personalului didactic cu sprijinul instituțiilor de învățămînt superior din Iași, care, prin experimente sistematice și de durată, au validat o serie de metode moderne de învățămînt, cum ar fi: munca pe grupe mici; studiul lecției noi în clasă; scăderea ponderii predării și verificării în favoarea muncii independente a elevilor în clasă.

În preajma Congresului educației și învățămîntului, Inspectoratul școlar județean Iași acționează mai eficient în direcția perfecționării tehnicii didactice și a legării învățămîntului cu cercetarea și producția, aceasta reflectîndu-se într-o acțiune eficientă de realizare a tuturor obiectivelor din planul de muncă al inspectoratului școlar privind ridicarea permanentă a calității actului de predare-învățare din toate unitățile școlare.

O CLARĂ ÎNDRUMARE ȘI ORIENTARE POLITICO — IDEOLOGICĂ

Prof. ION PĂTRAȘCU
inspector școlar general, jud. Olt

Educația moral-politică a tineretului nostru în anul școlar 1979—1980 poartă amprenta rolului conducător al partidului, a îndrumării permanente de care beneficiază școala din partea partidului

Ideile desprinse din magistralul Raport al tovarășului Nicolae Ceaușescu prezentat la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R., cuvîntarea secretarului general la deschiderea acestui an școlar, la Timișoara,

constituie coordonatele majore ale activității educative desfășurate de educatoarele, învățătorii, profesorii din județul nostru.

Dispunem așadar de un sistem unitar, bine orientat, de o îndrumare clară în întreaga activitate de educare politico-ideologică. Pe această bază, la nivelul inspectoratului și al fiecărei școli s-au elaborat planuri de muncă strîns legate de realitățile noastre, ceea ce ne-a permis să obținem o creștere substanțială a nivelului de pregătire politică și ideologică a elevilor, integrarea lor plenară în efervescența creatoare a întregului nostru popor pentru traducerea în viață în mod exemplar a sarcinilor desprinse din Programul partidului.

Programele comune ale activităților educative din școli, elaborate sub îndrumarea organizațiilor de partid, au orientat îndrumarea tineretului spre formarea înaltelor calități moral-politice, a spiritului revoluționar, a convingerilor ideologice și politice militante, spre însușirea concepției materialist-dialectice. Căutăm ca prin activitatea desfășurată să abordăm și să înțelegem realitățile țării noastre și ale județului nostru, ale epocii pe care o trăim.

Pentru toți slujitorii școlii din județul nostru, lecția reprezintă cadrul optim de realizare a sarcinilor educației comuniste a tineretului școlar. De aceea, la consfătuirile cadrelor didactice, la ședințele cercurilor pedagogice am pus în dezbaterea cadrelor didactice experiența valoroasă dobîndită în acest sens de colectivele didactice ale unor școli, cum sînt Liceul de biologie-chimie „Radu Greceanu" — Slatina, Liceul de matematică-fizică — Caracal, Liceul agroindustrial Scornicești, Școala generală nr. 7 — Slatina, Școala generală nr. 3 — Caracal, școlile generale din Studina și Morunglat. Am optat pentru acele modalități ce asigură valorificarea conținutului educativ al programelor și manualelor școlare la toate obiectele de învățămînt, îndeosebi la disciplinele fundamentale, la cele tehnice, acordînd o atenție deosebită limbii române, istoriei, geografiei, biologiei, științelor sociale.

În ședințele de catedră, la comisiile metodice, la cercurile pedagogice s-a dezbătut cu responsabilitate activitatea educativă, legînd-o permanent de realitățile județului nostru. Personalul didactic a folosit la lecții exemple din întreprinderile județului, scoțîndu-se în evidență că Slatina, Caracal, Corabia reprezintă centre industriale unde s-au obținut succese importante, iar la Drăgănești—Olt sau Scornicești au luat ființă în ultimii ani unități industriale. Exemple vii în activitatea educativă le-a constituit și munca încununată de succes a cooperatorilor din Scornicești, Mărgineni, Stoicănești și din alte cooperative agricole. Toate acestea au contribuit la educarea moral-cetățenească a copiilor și tinerilor, la educarea în spiritul normelor eticii și echității socialiste, la formarea lor civică și patriotică.

Raportul la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. constituie documentul de referință în predarea lecțiilor de istorie, filozofie, geografie, la multe discipline tehnologice, la orele de dirigenție și informările politice. Îmbinînd la lecție, în activitatea de laborator și de atelier, generalul cu particularul, fiecare om al școlii urmărește să facă pe fiecare elev să înțeleagă mai bine fenomenele dezvoltării economico-sociale atît locale, cît și naționale și internaționale, pentru a fi în stare în orice împrejurare nu numai să explice politica științifică a partidului nostru, ci și să participe activ la înfăptuirea ei. Am conceput activitatea educativă într-un sistem în cadrul căruia lecția să fie completată cu o serie de acțiuni în afară de clasă și școală.

Inspectoratul școlar, sub conducerea și îndrumarea Comitetului județean de partid, a organizat activități specifice atît pentru cadrele didactice, cît și pentru elevi. Astfel, pentru a imprima un caracter mai dinamic acțiunilor educative ateist-științifice am organizat la Slatina și la Caracal simpozioane pe tema „Sarcinile ce revin școlii în lumina celui de-al XII-lea Congres al P.C.R. pentru educarea materialiist-științifică a tineretului". În multe licee și școli generale s-au înființat cercuri de educație materialist-științifică. Tematica acestor cercuri exprimă o problematică variată, de largă investigație științifică și de mare actualitate.

Totodată, am acordat mai multă atenție propagandei politico-ideologice științifice în rîndul părinților, pentru a face din familie un colaborator avizat al școlii în educarea militantă și revoluționară a copiilor și tinerilor școlari. În acest sens,a fost trimisă în toate școlile județului o tematică pentru dezbateri în cadrul lectoratelor cu părinții, axată pe tema responsabilității familiei și școlii în formarea comunistă a tinerei generații.

De asemenea, inspectoratul școlar a editat prin Casa corpului didactic un Buletin informativ ce popularizează experiența pedagogică valoroasă din județul Olt în ceea ce privește educația materialist-științifică a elevilor noștri.

Am prezentat doar cîteva din preocupările noastre privind pregătirea multilaterală a tineretului școlar, prin perfecționarea activităților educative din cadrul procesului de învățămînt și prin acțiunile din afara de clasă și școală. Sîntem încredințați că la Congresul educației și învățămîntului, problemele educației comuniste a tineretului studios vor face obiectul unor schimburi de experiență și dezbateri deosebit de fructuoase pentru slujitorii școlii.

ACȚIUNEA NOASTRĂ FERMĂ SPRE O NOUĂ CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Prof. AURORA STAVRACHE
inspector școlar general, jud. Vrancea

Puternic mobilizați de perspectivele deschise învățămîntului românesc de documentele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, detașamentul de peste 4 000 cadre didactice și 72 000 elevi din județul Vrancea întîmpină marele eveniment din viața școlii românești, Congresul educației și învățămîntului, ferm angajați în obținerea unei noi calități, superioare, în procesul instructiv-educativ, pe linia formării unor personalități multilateral dezvoltate, constructori conștienți și activi ai noii societăți în România socialistă.

Complexitatea muncii pe care sîntem chemați să o desfășurăm ne obligă la o perfectă cunoaștere a realităților social-economice, la o bună înțelegere a țelului activității instructiv-educative, la o coordonare și o planificare riguroasă a acțiunilor Inspectoratului școlar pe diferite etape ale unui an școlar și în perspectivă.

În acest sens, o primă cerință care stă permanent în atenția noastră este asigurarea unui profund mesaj educativ pentru fiecare activitate întreprinsă cu elevii, fie că este vorba de lecție sau de alte activități desfășurate în școală și în afara școlii.

Prin activitatea de îndrumare și control desfășurată în școli, urmărim modul de realizare a acestei laturi a procesului instructiv-educativ, educația tinerei personalități umane în formare — elevul — în spiritul respectului față de eroismul în muncă și în luptă al înaintașilor (folosirea în lecțiile la care se pretează a elementelor de istorie locală, de folclor din zona VRANCEI, a tradițiilor de omenie, cinste și demnitate ale locuitorilor, cunoașterea realizărilor prezentului socialist și implicarea directă a elevilor în procesul de transformare ascendentă a județului și a țării).

Vrem ca fiecare educator din școlile Vrancei să excludă din munca sa lecțiile rigide, rupte de realitățile noastre contemporane și să organizeze lecții antrenante, care să se adreseze direct sensibilității „mlădițelor" din bănci.

Desigur, reușita acțiunilor întreprinse la nivelul școlilor, și chiar al județului, depinde și de buna colaborare a Inspectoratului școlar, a conducerilor de școli cu toți factorii educaționali implicați în procesul formării multilaterale a tinerei generații.

Evitarea paralelismelor în planificarea și desfășurarea activităților educative propuse constituie o preocupare permanentă a Inspectoratului școlar și putem spune că o rezolvare operativă a acestei probleme o constituie și dezbaterea săptămînală a sarcinilor de realizat, cu participarea reprezentanților Consiliului județean al pionierilor și șoimilor patriei și al Comitetului județean al U.T.C.

Urmărim realizarea unei activități metodico-științifice în cadrul fiecărei discipline, lunar, cu implicații directe în rezolvarea unor probleme de optimizare a lecțiilor, aceasta desfășurîndu-se fie în școli, fie la Casa corpului didactic, pentru evitarea supraîncărcării și paralelismului.

Eficiența activității instructiv-educative întreprinse de colective de cadre didactice o apreciem în funcție de rezultatele obținute la învățătură și în munca productivă de către elevii școlilor respective, trimestrial și anual din situațiile școlare, dar și prin sondaje făcute în diferite momente importante ale anului școlar (în pragul tezelor, în timpul recapitulării finale) în școlile inspectate, constatînd nivelul de cunoștințe și deprinderi intelectuale și practice ale elevilor din școlile generale și din liceele noastre.

O atenție deosebită o acordăm în activitatea noastră de îndrumare și control în școlile generale și mai ales în liceele industriale, agroindustriale și școlile profesionale, practicii productive a elevilor, modului de realizare a bazei tehnico-materiale din ateliere, bunei colaborări cu întreprinderile în care se desfășoară activitatea practică, modului de implicare directă a conducerilor acestor unități industriale în procesul formării viitorilor muncitori calificați.

Rețeaua învățămîntului liceal este permanent adaptată nevoilor de forță de muncă cerute de dezvoltarea econcmico-socială a județului Vrancea, care va cunoaște și în următorul cincinal un ritm înalt de dezvoltare industrială.

O experiență bună în pregătirea muncitorilor calificați au dobîndit liceele industriale nr. 1, 2, 3 și 4 din Focșani și agroindustrial Adjud, care desfășoară activitatea de instruire practică a elevilor direct în secțiile unităților industriale patronatoare, oferind acestora posibilitatea de a se instrui pe utilaje moderne și de a se forma în climatul muncitoresc în care urmează să se integreze.

Structura producției școlare cunoaște o continuă îmbunătățire, prin lucrări de tehnicitate și complexitate mai mare față de perioadele anterioare (Liceul industrial nr. 1 Focșani execută, pe bază de contracte cu O.C.M.E.I., strunguri pentru lemn, foarfece de banc pentru tablă, mandrine etc. ; Liceul industrial nr. 2 Focșani lucrează piese de schimb și diferite dispozitive pentru mașini și instalații în industria ușoară, echipament de lucru ; Liceul industrial nr. 3 Focșani execută mobilier pentru export precum și simulatoare pentru dotarea cabinetelor și laboratoarelor școlare).

În viitor, atenția noastră se îndreaptă spre realizarea unor teme de cercetare în vederea legării cît mai strînse a învățămîntului de producție, de viață. Acest mod de organizare a instruirii practice a elevilor poate fi întîlnit și în alte licee ale județului și urmărim generalizarea lui ca pe un mod eficient de formare a viitorilor muncitori calificați.

Organizînd o bună colaborare între școală și familie, antrenînd colectivele didactice și în special pe profesorii diriginți în munca delicată de cunoaștere a personalității fiecărui copil, cu aptitudinile și înclinațiile sale, urmărim realizarea unei bune orientări școlare și profesionale a tuturor elevilor spre profesiunile și meseriile necesare dezvoltării economico-sociale a județului Vrancea în viitorul cincinal și în perspectiva următorului deceniu.

În activitatea noastră viitoare avem ca permanent îndreptar Documentele Congresului al XII-lea, îndemnurile secretarului general al P.C.R. care apreciază că : „Dispunem în învățămînt de o bază materială modernă și un puternic detașament de cadre didactice și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt — important factor de cultură și civilizație, de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste".

CALITATEA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI — CALITATEA FORȚEI DE MUNCĂ

Conf. univ. dr. VIRGILIU RADULIAN

POTRIVIT CONCEPȚIEI PARTIDULUI NOSTRU, A TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU, a cărui contribuție la elaborarea strategiei fundamentale a dezvoltării învățămîntului nostru este cu adevărat remarcabilă, rolul și funcțiile sociale ale învățămîntului se amplifică considerabil, direct proporțional cu amploarea și ritmul eforturilor de dezvoltare socio-economice. Îndeplinindu-și misiunea esențială de principal „producător" al forței de muncă, prin pregătirea și formarea continuă a cadrelor pentru toate domeniile de activitate, învățămîntul este chemat azi să se afirme, în același timp, tot mai mult, ca factor nemijlocit de progres economic, social, științific, cultural. Corespunzător obiectivelor și cerințelor asigurării în ritm accelerat a progresului multilateral al României — depășirea stadiului de țară în curs de dezvoltare, atingerea încă în cursul cincinalului următor a nivelului de țară cu dezvoltare economică medie — învățămîntul se definește ca „important factor de cultură și civilizație, de dezvoltare multilaterală a societății noastre socialiste" [1].

În contextul afirmării tot mai depline a revoluției tehnico-științifice în toate domeniile de activitate a societății noastre, a sporit și continuă să sporească rolul învățămîntului atît în ridicarea nivelului de cultură și civilizație a poporului, cît și în dezvoltarea științei însăși. Dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului sînt

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1979, p. 48.

desigur condiționate și propulsate de nivelul forțelor de producție, al economiei naționale, de progresul științific și tehnic ; dar la rîndul său învățămîntul concură la progresul științific, la perfecționarea producției sociale. Tocmai de aici decurge accentul deosebit pe care-l pune partidul nostru pe **legarea organică a întregului învățămînt cu producția, pe strînsa corelare a acestuia cu cerințele concrete ale dezvoltării economico-sociale** a țării, obiectiv strategic al dezvoltării și perfecționării învățămîntului românesc, reflectat și în măsurile ce s-au luat în ultimii ani în direcții, precum sînt :

— îmbunătățirea structurii învățămîntului, a ponderii și profilurilor unităților care pregătesc cadre pentru producția de bunuri materiale ;

— perfecționarea conținutului învățămîntului, în sensul integrării celor mai noi realizări ale științei și tehnicii ;

— adoptarea, în condițiile „exploziei informaționale", a unei atitudini de severă selectivitate, în sensul încorporării în conținutul învățămîntului a elementelor esențiale pentru o pregătire de cultură generală și profesională, deosebit de efortul continuu de „aducerea la zi" a programelor, de promovarea unei abordări interdisciplinare a domeniilor diverse ale cunoașterii, precum și accentuarea caracterului formativ al învățămîntului, prin promovarea unei metodologii care favorizează cultivarea aptitudinilor, a capacităților creative, a însușirilor unei personalități de tip receptiv la înnoiri, a disposibilităților de autoeducație ;

— întărirea pregătirii practice, prin activității tehnico-productive, prin introducerea stagiului de practicant la absolvirea fiecărei trepte a învățămîntului liceal ș.a.

La acestea se adaugă și preocupări pentru înfăptuirea unor obiective, precum sînt :

— asigurarea unei formații generale, de bază a cadrelor, astfel încît învățămîntul să poată contribui mai intens la cultivarea disponibilităților și abilităților cerute de **alternarea obiectiv necesară a instruirii cu munca productivă pe tot parcursul vieții** de succesivele reciclări, de realitatea educației permanente — pentru a face față unor noi aspecte ale producției și vieții sociale, în continuă prefacere.

Accentuarea fenomenului mobilității profesionale — ce apare atît ca cerință a dezvoltării economico-sociale cît și a dezvoltării personalității umane — pune, la rîndul său, învățămîntul într-o situație nouă. Corespunzător, învățămîntul trebuie să-și impună azi mai mult decît oricînd **vocația sa formativă**, intensificînd eforturile sale în direcția unei temeinice însușiri de către tineretul școlar a instrumentelor intelectuale, a cultivării la acesta a mobilității, flexibilității și creativității, a deschiderii spre viitor, a gîndirii și atitudinii interdisciplinare, novatoare și prospective.

Toate acestea pun în fața învățămîntului contemporan problema **continuei sale înoviri**, din perspectiva necesității obiective a formării omului contemporan în vederea continuei și fecundei sale confruntări cu aspectele de învățămînt, de cercetare și producție. Această situație indică — după cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu — că „problema participării efective la activitatea de cercetare și producție este și trebuie să fie conținutul întregului proces de învățămînt, al formării tinerelor generații, a viitorului specialist".

Potrivit acestei concepții integrarea cu cercetarea și producția nu este numai **un obiectiv al învățămîntului**, ci însuși **conținutul intrinsec al acestuia**, calea modernizării și ridicării sale calitative, precum și **un proces obiectiv de dezvoltare și perfecționare integrată, unitară și complexă, sistemică a învățămîntului cu cercetarea și producția**, proces în cadrul căruia se realizează pe o bază științifică nouă, revoluționară, unitatea fundamentală dintre teorie și practică, dintre cunoaștere și acțiune, dintre condițiile obiective și subiective ale formării specialistului necesar producției moderne, cetățeanul societății socialiste multilateral dezvoltate.

În această confruntare — încă de pe băncile școlii — cu problemele reale și concrete ale vieții, ale practicii sociale și-n rezolvarea lor pe baza experienței, a cunoștințelor teoretice și generalizărilor științifice desprinse din acest proces viu și complex de cunoaștere și acțiune se făurește personalitatea umană creatoare, armonios și multilateral dezvoltată, capabilă nu numai de intenții, ci și de fapte, de investigații și acțiune, preocupată și responsabilă atît pentru propria sa perfecționare, cît și pentru sporirea contribuției la cauza progresului general.

Această largă și mobilizatoare viziune a partidului nostru a determinat și determină în continuare optimizarea neîntreruptă a procesului de formare a cadrelor necesare dezvoltării societății noastre și, în același timp, perfecționarea învățămîntului însuși. Menționăm, printre altele, efectele pozitive ale integrării asupra tuturor celor trei componente — învățămînt, cercetare, producție — devenite iaolaltă prin interdependență **un cadru optim de afirmare a potențialităților și specificului fiecăruia** și, totodată, a funcționalității sistemului, integrat a interrelaționării celor trei sisteme, „autonome", ceea ce permite abordarea sistemică a învățămîntului, tratarea părților în funcție de întreg și invers. Toate acestea au consecințe apreciabile în domeniul legării învățămîntului de viață, a ridicării nivelului său științific și a sporirii eficienței sale, prin urmare, a contribuției la dezvoltarea economică și socială a țării.

INTEGRAREA ÎN ACEASTĂ VIZIUNE înseamnă unitate organică, funcțională a celor trei sisteme pe care le presupune ; ea nu coboară, ci dimpotrivă ridică nivelul teoretic și practic al pre-

gătirii specialiștilor, reprezintă un proces dinamic, complex și atotcuprinzător, o resursă fundamentală a calității și eficienței învățămîntului românesc contemporan. Politica integrării învățămîntului cu cercetarea și producția nu constituie o soluție de etapă sau de conjunctură, ci **o cale fecundă pentru promovarea unui învățămînt cu adevărat interdisciplinar și prospectiv,** puternic ancorat în realitățile și cerințele unei rapide și multilaterale dezvoltări economico-sociale pe baza valorificării depline și armonioase a întregului potențial educațional, științific și productiv de care dispune societatea, **o condiție a unui învățămînt modern.** Practic, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția înseamnă includerea participării tineretului studios și a cadrelor didactice la cercetarea științifică și producția de bunuri materiale și spirituale ca element constitutiv al procesului de învățămînt ; înseamnă organizarea efectivă a cadrului necesar (conținuturi, metodologii, forme de activitate), care să favorizeze învățarea, adîncirea cunoașterii, pregătirea generală și de specialitate, prin contactul nemijlocit cu creația științifică și producția, prin exersarea capacităților creative atît în soluționarea unor probleme noi în domeniul științei, cît și în domeniul practicii productive. În felul acesta, integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția se impune în practica noastră ca instrument eficace prin care se realizează atît transformarea necesară a învățămîntului în consens cu realitățile revoluției tehnico-științifice și ale obiectivelor dezvoltării socio-economice, cît și participarea lui nemijlocită, la transformarea societății, la progresul rapid și multilateral al țării, la ridicarea continuă a acesteia pe trepte mereu mai înalte de cultură și civilizație.

INTEGRAREA ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU CERCETAREA ȘI PRODUCȚIA principiu călăuzitor în promovarea unui învățămînt modern și de înaltă eficiență pedagogică și socială, în concordanță cu exigențele revoluției tehnico-științifice, se dovedește a fi, prin urmare, în același timp, pîrghie redutabilă în formarea și valorificarea potențialului creativ al specialiștilor pe care-i pregătim. Prin concepția, organizarea, conținutul său se poate aprecia că în domeniul instrucției România se apropie încă de pe acum de parametrii țărilor dezvoltate, lucru firesc de îndată ce în pregătirea forței de muncă învățămîntul trebuie să aibă în vedere nu numai obiectivele imediate dar și pe acelea de perspectivă ale dezvoltării economico-sociale, deci pe acelea care devin actuale, atunci cînd cei care se află azi pe băncile școlii pășesc în viața activă.

Înarmată cu această strategie a dezvoltării și modernizării sale școala noastră trebuie să-și redefinească și să-și concretizeze obiectivele sale în noua etapă a dezvoltării societății românești, în **deceniul științei, tehnologiei, calității și eficienței.**

În această importantă acțiune, de promovare a progresului științific și tehnic în și prin învățămînt, cercetarea psihopedagogică trebuie să-și concentreze eforturile și contribuțiile sale în unele direcții precum sînt :

— asigurarea primatului calității în întreaga activitate de instrucție și educație, ținînd seama de caracterul complex, multilateral și intensiv al acestui proces, ducînd la **implicarea și valorificarea optimă a tuturor resurselor din învățămînt ;** prin urmare, nu orice acumulare cantitativă și nu în orice mod (spontan sau de la sine) se va putea asigura trecerea la o calitate de nivel superior ;

— luarea în mod concret în considerare a unor noi repere ale finalităților sociale ale învățămîntului cum ar fi : nivelul social al productivității muncii, mobilitatea profesională, policalificarea ș.a. Examinarea acestui aspect și proiectarea unor soluții corespunzătoare nu pot face abstracție de raportul de determinare existent între modernizarea învățării, ca premisă reală și conștientă a oricărui progres în învățămînt și-n general în activitatea formativă, și nivelul calitativ al pregătirii forței de muncă, eficiența acestei acțiuni din punctul de vedere al indicatorilor menționați.

Tocmai în acest scop, în procesul de pregătire a muncitorilor, solicitat de echipamentele și de tehnologiile moderne ale industriei socialiste la un tot mai intens efort intelectual, la inițiativă și creativitate, se va pune un accent prioritar pe dezvoltarea capacităților de adaptare și pe mobilitatea sistemului de deprinderi profesionale. Pentru acesta, în pregătirea forței de muncă, se are în vedere **antrenarea în mai mare măsură a elevilor în activități independente, prefațarea calificării profesionale cu o temeinică pregătire politehnică, îmbinarea diversificării formelor** și mijloacelor de pregătire a elevilor cu individualizarea lor, pentru a le accesibiliza și a asigura astfel o însușire conștientă, logică, operațională a cunoștințelor.

În această perspectivă se va urmări, de asemenea, generalizarea și aprofundarea unor cercetări deja întreprinse în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice în domeniul promovării și stimulării inovației și creativității în munca elevilor și a cadrelor didactice, precum sînt : determinarea indicelui de productivitate a muncii pe baza factorilor de învățare inovativă și creativă ; relevarea indicatorilor stilului de muncă novator în predare și învățare. Cercetările din acest domeniu vor avea caracter interdisciplinar și se vor interfera cu alte teme reunite în cadrul unei cercetări mai ample privind optimizarea învățării, a inovației și creativității în învățămînt.

PROIECTAREA UNUI SISTEM DE EVALUARE ȘTIINȚIFICĂ continuă și atotcuprinzătoare în învățămînt abordînd unitar și intercondiționat evalua-

rea rezultatelor activității elevilor și cadrelor didactice, a procesului și conținutului învățămîntului, a acțiunii de îndrumare și control, a unităților școlare ; perfecționarea învățămîntului pe baza feed-back-ului oferit de evaluare ; elaborarea unui sistem științific de urmărire a fluxurilor școlare și de optimizare a rețelei școlare în funcție de prognoza demografică și social-economică, de cerințele de forță de muncă.

În același context, cercetările vor continua să aprofundeze investigațiile întreprinse pînă acum privind raportul dintre informare și operare în procesul învățării, căi și metode de formare și **dezvoltare a gîndirii științifice la elevi,** de realizare a unei învățări care să favorizeze **dezvoltarea structurii de ansambu a personalității.** În vederea promovării mai largi și cultivării sistematice a spiritului științific și creator în activitatea elevilor, se vor urmări valențe formative precum sînt : formarea capacității de a înțelege structura fundamentală a unui domeniu de cunoaștere (ca remediu împotriva excesului informațional) ; descoperirea modalităților fundamentale și eficiente de organizare a activității de învățare ; selectarea conceptelor și principiilor cu o largă aplicabilitate în practică ; abordări inter și multidisciplinare în învățare.

Aceste cercetări — bazate pe elemente de teoria generală a sistemelor (T.G.S.) și de dialectică materialistă vor urmări să dezvolte și să adîncească elaborarea unor programe de cercetări care să vizeze dezvoltarea treptată la elevi a capacității de a învăța și gîndi structural și sistematic. Pentru un studiu amplu asupra structurii personalității în condițiile societății socialiste multilateral dezvotate se are în vedere organizarea în perioada 1980—1990 a unor cercetări care să aibă ca obiectiv formarea și cultivarea în învățămînt a unor însușiri fundamentale ale personalității, cum sînt : flexibilitatea și capacitatea de acomodare rapidă, interiorizarea valorilor sociale, capacitatea de autocunoaștere, de autoformare și autoperfecționare etc.

În acest fel cercetarea psihopedagogică își va aduce contribuția sa la realizarea sarcinilor stabilite în documentele programatice ale Congresului al XII-lea cu privire la formarea și educarea gîndirii și atitudinii novatoare, cu adevărat revoluționară și științifică în rîndurile cadrelor didactice și a elevilor, a tuturor oamenilor muncii, atît de necesare a fi cultivate pentru participarea activă și eficientă a acestora la progresul general al societății noastre socialiste. Printre obiectivele și finalitățile sociale de cea mai mare însemnătate ale învățămîntului, mai ales în condițiile progresului științific tehnic contemporan este sporirea în așa măsură a gradului de mobilitate și disponibilitate a muncitorului calificat, încît să se asigure capacitatea acestuia de a spori neîntrerupt productivitatea muncii.

Este important de subliniat faptul că creșterea productivității muncii, ca și primatul calității, asigurarea competitivității produselor realizate în producția modernă sînt determinate de nivelul calificării și mobilității profesionale a forței de muncă, la rîndul lor efecte ale educației, ale calității și eficienței calificării, generată de mobilitatea intelectuală, de orizontul cultural tehnic și economic, de atitudinile și comportamentul civic și profesional al participanților la producția bunurilor materiale și spirituale a societății. Tocmai de aceea premisele ridicării nivelului social al productivității muncii se pun nu în producție, ci în școală în procesul de formare și educare a viitorilor producători de bunuri materiale. Aceasta presupune o examinare mai riguroasă și mai adîncită a unor aspecte ale organizării instrucției și educației, din această perspectivă, pe toate treptele de învățămînt.

EDUCAREA UNUI COMPORTAMENT ORIENTAT SPRE PROFESIE, formarea muncitorului înaintat presupune, de pildă, ca elevul să cunoască și să se confrunte — încă de pe băncile școlii, cu dificultățile pe care le implică practicarea meseriei respective. Această preocupare presupune clarificarea unor probleme cu privire la modalitățile de intensificare a efectului formativ în direcția **promovării competențelor operaționale și de eficiență,** de **valorificare cît mai deplină a disponibilităților ;** de **„înarmare" a elevului cu criterii de atitudine și deprinderi de confruntare cu dificultățile,** cultivării năzuinței de a face economie de timp, energie și resurse, de raționalizare a efortului de muncă și învățare de a manifesta precizie, perseverență și inițiativă și de a-și dezvolta capacitatea de adaptare, la noi și rapide solicitări ; înzestrarea elevilor cu elemente de proiectare și organizarea științifică a activității școlare, de evaluarea performanțelor în raport cu potențialul propriu (formarea capacității de a-și fixa scopuri, de a se concentra pentru realizarea lor, stimularea competivității cu sine însuși, cultivarea motivației, a aspirației spre competență, spre perfecționare neîntreruptă) ; formarea discernămîntului, a spiritului de inițiativă și inovație, a comportamentului autoevaluativ ș.a. Toate acestea fiind însoțite de o evaluare și motivație adecvată din partea elevilor, bineînțeles cultivată și aceasta în mod sistematic prin întreaga activitate și educație. Aceasta presupune, evident, angajarea mai susținută a școlii în valorificarea deplină a potențialului uman, atît în procesul instructiv propriu-zis, cît și-n întreaga activitate școlară, productivă și socială a elevilor.

Ținînd seama de modificările profund calitative care se petrec în caracterul și conținutul muncii în producția modernă, cultivarea tuturor capacităților și disponibilităților umane a spiritului de organizare, inovație, eficiență și creativitate devine o componentă de bază a procesului formativ, de care depinde în măsură însemnată realizarea la un nivel calitativ cores-

punzător a sarcinilor în domeniul pregătirii forței de muncă. Din această perspectivă învățămîntul trebuie să contribuie în mai mare măsură la formarea personalității viitorului muncitor, la cultivarea spiritului său novator. Pentru aceasta, însă trebuie ca învățămîntul însuși să fie renovat în viziunea unei mai active promovări a inițiativei, inventivității și creativității nu numai în practica productivă, ci în întreaga activitate instructiv-educativă.

ORGANIZAREA SUPERIOARĂ A CALIFICĂRII FORȚEI de muncă trebuie să se îmbine organic cu realizarea unei noi calități în organizarea muncii politico-ideologice și cultural-educative în rîndurile elevilor și a cadrelor didactice, care să ducă la o mai puternică pătrundere a spiritului revoluționar în întreaga activitate. Programul educativ trebuie să fie orientat astfel, încît „spiritul cutezător în gîndire și muncă, îndrăzneala și fermitatea în promovarea noului, ridicarea gradului de pregătire profesională și politică, lărgirea continuă a orizontului științific și cultural să reprezinte atribuțiile fundamentale care să caracterizeze pe toți oamenii muncii [2].

Proiecția unei astfel de educații se realizează în contextul integrării învățămîntului cu practica și producția socială, actul de integrare constituie modalitatea cea mai eficientă de a răspunde unei cereri de educație ; răspunsul la această cerere constituie pentru fiecare subiect concordanța dinte educația personală cu motivația reală care să tindă spre cele mai profunde înclinații și aspirații și posibilitățile de finalizare.

Un astfel de tip de învățămînt este, în formă și în conținut, componentă de bază a educației integrate în practica și producția socială. Bazat pe aceste concepte programatice ale partidului nostru de care este condiționat, dar pe care în același timp le condiționează, învățămîntul își structurează subsistemele într-o matrice reală a unei școli care azi, dar mai ales mîine va fi din ce în ce mai ancorată în social.

Toate acestea presupun profunde transformări calitative în viața socială și, totodată, o mai profundă implicare a cercetării pedagogice în perfecționarea activității didactice, înfăptuindu-se pe această cale cerințele puse de practica învățămîntului, în noua etapă a dezvotării sale. În acest fel, cercetarea devine ea însăși o modalitate de a transpune în practică, în condiții și la niveluri de calitate și eficiență superioară, directivele partidului privind perfecționarea neîntreruptă a învățămîntului, de cercetare și valorificare optimă a potențialului disponibil. De unde decurge și înalta sa responsabilitate.

[2] Directivele Congresului al XII-lea cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 și Orientările de perspectivă pînă în 1990, Ed. politică, București, 1979, p. 37.

ALMA MATER NAPOCENSIS

Sexagenara Universitate din Cluj-Napoca înscrie o prezență prestigioasă în rețeaua învățămîntului superior din țara noastră, marcată de contribuții științifice de autoritate internațională, de pregătirea tineretului la un nivel de competență demonstrat și apreciat la locurile de muncă ale absolvenților universității.

Numele celor doi savanți Babeș-Bolyai care patronează instituția își relevă, de cum i-ai păsit treptele, spiritul democratic instaurat de partid în toate compartimentele vieții sociale, inclusiv în învățămînt și cultură, fundamentarea materialist-didactică a devenirii tineretului universitar.

Retrospectiva la care ne îndeamnă momentul aniversar ne pune față în față cu unele dintre cele mai luminoase figuri ale științei și culturii noastre care în 1919 s-au adunat cu o exemplară dăruire în ctitoria universității, numită uneori simbolic „a Daciei Superioare". Nicolae Iorga, Vasile Pârvan, G. Longinescu, dr. Marinescu, Țițeica, Juvara, Mrazec, Petru Poni, dr. Manicatide, D. Gusti și Iulian Teodorescu, Sextil Pușcariu, dr. I. Moldovan, dr. I. Hațieganu, I. Lupaș, C. Ghibu, N. Drăganu, Al. Borza, dr. Em. Hațieganu și Iustin Pop au fost aceia care au girat recrutarea primelor cadre ale universității ca reprezentanți delegați ai tuturor instituțiilor de învățămînt superior din țara noastră. Lor li s-a adăugat, în condiții de excepție, Victor Babeș și Emil Racoviță, care a renunțat la Paris pentru Cluj !

Omagiindu-i pe cititori se cuvin mențiuni speciale pentru Onisifor Ghibu, cel care a trăit și scris „romanul" acestei ctitorii cu un devotament și pasiune rare.

Prezentă în modul cel mai activ în opera de pregătire a cadrelor, de dezvoltare a științei și culturii românești socialiste, Univeristatea din Cluj-Napoca, la cei 60 de ani ai săi, beneficiază de grija permanentă și de aprecierile conducerii de partid și de stat, a secretarului general al partidului, ea a intrat în conștiința poporului nostru cu o binemeritată perenitate.

Pentru tot ce a însemnat în cele șase decenii de activitate și pentru tot ce se așteaptă de la ea „Vivat Academia !"

D. ROMEO

CREATIVITATE ȘI ÎNVĂȚARE

Prof. univ. dr. PAUL POPESCU-NEVEANU

Creativitatea este, în psihologie, un termen și un concept nou care înlocuiește, global și într-o nouă interpretare, vechile concepte de imaginație și gîndire creativă, de aptitudine și talent, de afirmare originală a personalității. Indicatorul creativității este descoperirea și producerea noului, stabilit după un sistem de referință subiectiv-personal sau/și obiectiv, la nivelul valorilor sociale. **Calitativ, creativitatea se apreciază după gredientul de originalitate a noului, exprimat sau produs, originalitate ce poate fi măsurată prin distanța dovedită de produs (imagine, idee, construcție) față de preexistentul cunoscut, uzual, comun.**

1. Se constată creativitatea la nivelurile **a)** activității în măsura în care aceasta este generatoare de nou, **b)** personalității, ca formațiune sintetică ce se exprimă în construcții creative și **c)** grupului care prin interacțiunile sale poate duce la cele mai fecunde efecte de emergență creativă. Totodată, creativitatea, luată sub raport calitativ, prezintă mai multe forme și niveluri de eficiență. Creativitatea se exprimă prin : 1. expresie comportamentală specifică ; 2. desfășurarea procesuală (mod de simțire, de ideație și imaginație) originală ; 3. produs nou, obiectivat și avînd o anume valoare ; 4. inovație, constînd dintr-o recombinare originală de elemente cunoscute ; 5. invenție, constînd din geneza unor noi mijloace de acțiune, a unor originale structuri funcționale ; în sfîrșit 6. creativitatea emergentă, generatoare de noi principii, deschizătoare de noi căi cu efecte de revoluționare a întregului domeniu de activitate și purtînd pecetea genialității. Dacă se recunoaște în creativitate o proprietate general-umană, întrucît **orice persoană dispune de un potențial creativ,** aceasta nu înseamnă că nu se fac distincții de nivel și încă într-un registru foarte larg. Totodată se impune deosebirea dintre creativitatea generală, aplicabilă pînă la un anumit punct, în orice domeniu, și formele specifice de creativitate, ținînd de anumite domenii bine delimitate.

2. Dezvoltarea excepțională, în perioada postbelică, a studiilor și cercetărilor de psihologie a creativității s-a întemeiat pe cîteva paradigme sau poziții de principiu, larg confirmate de fapte. În primul rînd s-a impus ideea că formațiunile și stilul creativ nu sînt univoc hotărîte de premisele ereditare ci sînt, în largă măsură, dobîndite, elaborate în condițiile dezvoltării psihice. Desigur, aici intervin și unele restricții privind anume ocupații artistice, dar zonele construcțiilor ontogenetice rămîn dominante implicînd mai ales activitățile științifice, tehnice, pragmatice, ergonomice, organizaționale ș.a. Aceasta întrucît **creativitatea reprezintă o performanță accesibilă oricărui domeniu de activitate.** În al doilea rînd, încă de la elaborarea conceptului de creativitate, a devenit evident faptul că, sub raportul structurii sale psihologice, **creativitatea nu este reductibilă la aptitudini speciale** sau generale, cum este inteligența, **ci implică multe alte dimensiuni ale personalității, organizate într-un sistem.** Cu alte cuvinte, creativitatea nu este asigurată numai prin disponibilitățile instrumentale de care dispune subiectul, ci implică și resorturi interne specifice, dependente de o serie de factori socio-culturali. În al treilea rînd, mai ales experiența grupelor creative special constituite, a demonstrat că există largi posibilități de antrenare a creativității, de actualizare a potențialului creativ, și chiar de ridicare la un nivel mai înalt al creativității oricărui subiect. Condiția unei astfel de emancipări creative este organizarea activității astfel încît să fie solicitate și dezvoltate acele procese și strategii psihice prin care se definește însăși creativitatea. Sub acest raport, exemplară și cuprinzătoare este învățarea care în formele ei optime nu doar că înarmează cu cunoștințe, ci constituie aparatul intelectual, formează sisteme de acțiune, determină un stil și dezvoltă global personalitatea. **Pentru ca învățarea, în diversele ei etape să contribuie la formația creativă este, cu desăvîrșire necesar, ca ea însăși să fie, în chip corespunzător, creativă.** Este încă o axiomă, dar **realizarea ei pedagogică ne obligă să cunoaștem structura psihologică a creativității,** pentru a ști ce anume trebuie să modelăm printr-o învățare și exersare adecvată.

3. Structura psihofiziologică, psihologică, psihopedagogică şi psihosocială a creativităţii este şi continuă să reprezinte problema centrală a domeniului pe care-l abordăm în studiul de faţă. Structurile sau modelele de creativitate presupuse şi numai parţial demonstrate, recurg la variate argumente şi duc la teorii asupra creativităţii, teorii al căror număr sporeşte mereu, făcînd loc unor tendinţe nu numai diverse dar, pe alocuri şi contradictorii. Eforturile de teoretizare nu au însă doar o motivaţie academică ci, în primul rînd, una riguros practică şi aplicativă. Întrucît scopul este stimularea şi dezvoltarea creativităţii este necesar să se recurgă la un model argumentat care să servească drept program pentru măsurile şi organizarea activităţii corespunzătoare. Este de semnalat şi faptul că în toate încercările de implementare a programelor de activitate creatoare, cu toată diversitatea orientărilor, s-au obţinut rezultate satisfăcătoare. Aceasta, probabil, în virtutea faptului că chiar strategiile limitate, duc, într-o măsură mai mare sau mai mică, la activarea globală a potenţialului creativ al subiecţilor.

Nu ne propunem să expunem diversele teorii şi modele de creativitate, prezentate de literatura de specialitate. Preferăm să ne asumăm temeritatea prezentării succinte a modelului nostru de creativitate, după care ne-am orientat în cercetările din ultimul deceniu, ale noastre şi colaboratorilor în primul rînd, ale Mihaelei Roco.

4. Considerăm că structura creativităţii trebuie să fie abordată în contextul şi la nivelul cel mai cuprinzător al sistemului psihic uman. Încercările de a situa creativitatea la nivelul unuia sau altuia dintre procesele psihice (percepţie interpretativă, memorie constructivă, gîndire productivă, imaginaţie creatoare ş.a.) nu au reuşit să ne furnizeze decît o distribuţie de ponderi. Astfel este clar că pentru creativitate este mai fecundă imaginaţia decît gîndirea logică, dar nici imaginaţia nu poate fi considerată independentă de celelalte procese cognitive şi nu poate fi explicată fără a angaja motivaţia şi afectivitatea. Deci abordarea sistemică, implicînd şi infrastructurile de personalitate, se impune. Este şi ceea ce ne obligă la o caracterizare generică a sistemului psihic uman (S.P.U.).

5. Menţionăm că S.P.U. nu este numai un sistem informaţional hipercomplex, dar şi unul energetic implicînd tensiuni, imbolduri şi desfăşurări afective şi tonice, disponibile sau direcţionale, şi fără de care nu se poate concepe funcţionarea sistemului. Studiind interacţiunile cu lumea şi cu propria fiinţă, S.P.U. este, şi sub raportul organizării sale interne, interacţionat, presupunînd variate corelaţii şi conjugări între elementele sale, funcţii, procese, subsisteme.

Alcătuirea internă a S.P.U. implică două categorii de factori: vectori şi operaţii. Dacă vectorii sînt formaţiuni energetico-direcţionale (trebuinţe active, motive, înclinaţii, aspiraţii, scopuri, atitudini), operaţiile sînt scheme de transformare, modalităţi de prelucrare analitico-sintetică a informaţiei de unde nenumărate forme de combinatorică cognitivă, pînă la configuraţiile logice şi dincolo de acestea.

Se înţelege că vectorii sînt activatori, ei instigă acţiuni, declanşează şi întreţin energetic activitatea operatorie a S.P.U. Psihologia a demonstrat însă că procesele cognitive (mai ales, gîndirea), se situează la diverse niveluri: reproductiv, productiv şi creativ (O. Selz), de inteligenţă cristalizată sau fluidă (R. Cattel), de producţie intelectuală convergentă (evoluînd riguros prin alternative în alb-negru către o singură soluţie valabilă) şi divergentă care, după Guilford, nu exclude ambiguitatea şi contradicţiile, evoluînd concomitent pe mai multe căi şi admiţînd mai multe soluţii. După interpretări moderne, toate acestea înseamnă că activitatea cognitivă nu este, decît în anumite compartimente, organizată într-un mod determinist, în altele evoluînd aleatoriu, stocastic, prin construcţii ipotetice. În plan operaţional cele două tipuri de activitate cognitivă, aflate în raporturi complementare, se deosebesc prin accentele puse, în cazul intelectului reproductiv pe deprinderi şi algoritmi, pe acţiuni de înţelegere şi elaborare logică, în cazul şi la nivelul intelectului productiv-creativ, accentul trecînd pe problematizare, euristică, noi formule metodologice, analogii şi combinatorică imaginativă, inedită. Activitatea de prelucrare a informaţiei nu este niciodată exclusiv reproductivă sau exclusiv creatoare. Premisa reproductivului este obligatorie, dar depăşirile creatoare sînt foarte variabil realizate (acelea perceptibil sau proeminent) de către diferiţi subiecţi. Deci, problema care se pune este aceea a explicării însăşi a ermergenţei creative a S.P.U. Neîndoielnic aici se pune problema tipului de autoreglaj implicat în reciclarea informaţiei. Întrucît S.P.U. se recomandă prin cele mai perfecţionate şi complexe, multinivelare modalităţi de autoreglaj, în acestea trebuie să se caute explicaţia faptului că, în genere, S.P.U. poate produce mai multă informaţie decît primeşte din exterior iar, în particular, poate atinge performanţe excepţionale în construirea de planuri, de noi idei, teorii şi proiecte care să fie obiectivate în realitate. Se cunosc cîteva tipuri de autoreglaj, specifice omului şi, se pare, în acest sector, cercetării psihologice îi revin descoperiri prodigioase. Deocamdată ne mulţumim să observăm că în programele stabilite sau tranzitive de autoreglaj participă, cu rol decisiv, vectorii ce orientează şi impulsionează activitatea mintală şi practică în cele mai diferite moduri.

Autoreglajul nu se produce însă la un singur nivel. S.P.U. se caracterizează prin bipolaritatea conștient-inconștient și fără ca aceste compartimente să întrețină relații conflictuale, ele prezintă totuși legi de organizare diferite, ceea ce implică diferite și complementare regimuri de reciclare a informației. Orice act psihic omenesc presupune o anumită conlucrare dintre inconștient și conștient, cel din urmă fiind esențial. Și creația va presupune deci contribuții ale psihismului inconștient, manifeste în fazele de incubație și intuiție ca și în montajul afectiv și intelectual. De remarcat și ambilateralitatea S.P.U., care este concomitent și corelativ orientat atît spre lumea externă cît și spre propria ființă, fapt demonstrat de corelația dintre conștiința de lume și conștiința de sine. De profunzimea exploărărilor lumii și a propriei ființe și de intercomunicarea dintre aceste sfere depinde atît originalitatea cît și eficiența subiectului acțiunii și cunoașterii. Aceasta pentru că, în primă instanță, **creativitatea este o expresie a personalității umane,** a bogăției resurselor, potențialului și activismului ei. S.P.U. își are în infrastructurile de personalitate, ce rezultă din interpolările valorilor socioculturale, cele mai importante rezerve de extrapolări. Dar nimic nu este aici definitiv constituit și închis. Din alternanțele interpolare sau interiorizare și extrapolare sau exteriorizare se înfiripă procesul perpetuu al devenirii, manifestat pregnant în activitate. Această activitate poate fi mereu construită și reconstruită, perfecționată și reînnoită, întrucît S.P.U. se caracterizează prin foarte plastice și sensibile proprietăți de autoorganizare, fiind un sistem evolutiv. Funcționînd, S.P.U. se și constituie, își asimilează anumite dimensiuni, se acomodează la anumite conținuturi și cerințe și astfel se reorganizează și depășește mereu. Modalitatea specifică și de maximă eficiență a autoorganizării este învățarea. Prin învățare este, în principal, generat S.P.U. În consecință, de particularitățile învățării depind particularitățile sistemului, inclusiv cota de emergență creativă a acestuia.

6. Revenind la necesitatea modelului explicativ al emergenței creative, model, pe care l-am propus în contextul autoreglajului, vom formula în continuare propriul punct de vedere.

Fără a intra în prea multe detalii, amintim cîteva circumstanțe. Inițial s-a considerat că inteligența, ca aptitudine a înțelegerii și rezolutivității, devine cu atît mai creativă cu cît este mai înaltă. S-a dovedit însă pregnant că **nota de originalitate nu depinde de nivelul operațional al inteligenței ci de alți factori, și anume factorii noncognitivi, motivaționali și caracteriali.** Aceeași demonstrație și-a făcut loc și în legătură cu aptitudinile speciale ce nu sînt creative **prin ele însăle,** ci prin tendințele care le animă.

În ultimii ani multe speranțe cibernetice au intrat în impas în legătură cu faptul că automatele cu inteligență artificială, reușind să calculeze și să selecționeze variante și soluții optime, nu-și pot depăși totuși programul și, real, nu creează nimic.

Căutîndu-se diferența dintre inteligența umană și cea artificială s-a ajuns la concluzia că factorul deosebitor constă în motivație și afectivitate. Deci aceștia instigă demersurile originale. Modelarea afectivității de tip uman în creierii electronici este însă, în faza actuală, de neconceput.

Pentru S.P.U., motivația este o lege fundamentală. În același timp psihologia demonstrează o anumită dualitate în termeni negativi și pozitivi a motivelor și atitudinilor. Se impune ideea că motivele și atitudinile de sens contrar coexistă, înfruntîndu-se pînă la conflicte, dominarea unuia anihilînd influența celuilalt fără a-l elimina. În genere procesele motivațional-afective vădesc condițiile unei psihologii dramatice. Motivul apare ca un comutator de sens. El poate incita într-o direcție sau alta activitatea psihică și comportamentul. Operațiile ca atare nu sînt *propriomotivate*; numai acțiunile dispun de motive care pot fi interne (intrinsece) sau externe (indirecte). Se știe foarte bine că motivația cognitivă internă este mult mai productivă decît cea indirectă.

Curiozitatea perceptivă și epistemică, interesele cognitive, pasiunile superioare sînt de mult timp recunoscute și elogiate pentru virtuțile lor generative. Pornindu-se de aici în analiza creativității, o serie de autori dintre cei mai prestigioși au ajuns la concluzia că există motive și sisteme motivaționale creative sau noncreative. Aceeași împărțire categorică privește și atitudinile. Este, după opinia noastră, cea mai importantă dintre descoperirile înregistrate de **psihologia creativității.** Dacă motivul sau atitudinea ce pune în mișcare un agregat operațional este noncreativ se ajunge la un blocaj al potențialului creativ, oricît de rafinate, complexe și flexibile ar fi operațiile. Dimpotrivă, **motivația creativă poate pune în valoare cu rezultate originale un echipament operațional relativ modest.**

În unele din cercetările noastre recente, făcute pe inginerii proiectanți, am încercat o clasificare pe ranguri de creativitate, pornind de la rezultatele obținute în măsurarea motivelor și atitudinilor creative. Apoi datele privind performanțele creative înregistrate în profesiune, cît și rezultatele la testele de creativitate au confirmat clasificarea noastră în cea mai largă măsură. Rezultă că vectorii sînt în primul rînd responsabili pentru creativitate; ei pot fi sau nu inductori ai demersurilor creative.

În chip firesc se pune întrebarea care din vectori sînt creativi și care nu. Recurgem la o schiță foarte sumară. Sînt

defavorabile pentru creativitate trebuințele homeostatice și utilitare a căror satisfacere se soldează cu reducția de tensiune și sînt creative trebuințele de creștere și de performanță care nu pot fi stinse, cu totul, niciodată. Pentru creativitate este defavorabilă motivația extrinsecă și nivelurile de aspirații scăzute sau modeste și **sînt favorabile motivația intrinsecă și nivelurile înalte de aspirație.**

În sectorul atitudinilor a căror coexistență în cupluri contrarii este și mai evidentă se impun ca fiind creative **încrederea în forțele proprii, cutezanța, asumarea riscului, sensibilitatea la implicații problematice și dispoziția spre punere de noi probleme, atitudinea interogativă și perfecționistă, simțul noului și prețuirea necondiționată a valorilor, dispoziția spre originalitate, atitudinea antirutinieră și noncomvențională, inițiativa și independența, preferința pentru complexitate** și nu în ultimul rînd **noncorformismul epistemic și pragmatic.** Menționînd că tabelul atitudinilor creative este mult mai amplu, atragem atenția că toate atitudinile contrarii celor menționate mai sus sînt noncreative. Este de la sine înțeles că geneza și întreținerea vectorilor cu un sens sau altul este dependentă de factori psihosociali cum sînt interacțiunile de grup, regimul de activitate, sistemul de apreciere, microclimatul psihic, opiniile colective și multe altele.

Cît privește operațiile, se înțelege că nivelul sau factura lor nu este indiferentă pentru creativitate. Astfel formulele standard ca și algoritmii, deși necesare, nu sînt ca atare implicate în transformările creative, ci apar ca elemente necesare în compozițiile creatoare mai ample. Se acordă o mare însemnătate euristicii în care prin sisteme operatorii deschise, flexibile și inedite, se ajunge la descoperiri și invenții. În ultima perioadă se acordă o mare însemnătate procedeelor imaginației creative al căror inventar a atins cote impresionante. În sectorul euristic și imaginativ însă nici nu se pot stabili limite, întrucît acestea presupun inovare operatorie, combinatorici proliferate la infinit, operații ce se nasc „din mers". În legătură cu echipamentul operațional, **răspunderile principale revin învățării formative,** exercițiului prin care se conturează și stochează una sau alta din operații și dispoziții spre ținerea operațiilor în evidența conștiinței, în vederea utilizării lor cît mai ingenioase.

Operațiile sînt disponibilități instrumentale a căror posesiune și stăpînire este necesară dar nu trebuie să se uite că ele nu dispun de automișcare, ci sînt antrenate în acțiuni sub impulsul vectorilor și în baza unor planuri mintale.

Din toate cele arătate, rezultă că emergența creativă a S.P.U. se datorește nemijlocit interacțiunilor dintre vectorii creativi și operațiile de mare eficiență și flexibilitate. Este modelul psihologic bifactorial al creativității pe care-l propunem, considerînd că sensul creativ al vectorilor are un rol decisiv. Stilul creativ presupune o îmbinare specifică și caracteristică între vectorii creativi și structurile operatorii. Ar fi însă eronat să se considere că formulele creative se diferențiază vreodată prin standardizare. **Creativitatea este autentică numai atunci cînd își asigură, prin propriile resurse, posibilități de continuă regenerare.** Nu trebuie să se uite că pentru creativitate este caracteristică **componentă exploratorie, cea a căutărilor permanente,** dispoziția spre acțiuni ludice, nemulțumirea de sine, neîmpăcarea cu tot ce este perimat etc. În aceste condițiuni și stilului de creație i se impun restructurări și reînnoiri. Scopurile creației sînt singurele ce se mențin constante, generînd preocupări care marchează perioade mari de viață. În rest, ipotezele și procedeele de lucru ca și strategiile cunosc o nestăvilită variabilitate.

7. Creativitatea se formează prin învățare sau modelare creativă. Nu este o tautologie, ci o lege a formării personalității ce postulează izomorfismul dintre structurile dobîndite și organizarea activităților prin care respectivele structuri se dobîndesc. În consecință, ori de cîte ori se vorbește despre învățarea creativă se propune acesteia un model de creativitate pentru a fi realizat în condițiile specifice ale instrucției școlare. Practic, dificultățile nu întîrzie însă să apară întrucît **exigențele creativității în învățare presupun un mod de lucru cu totul deosebit de cel uzual.** Și nu se poate educa creativitatea prin metodele ce impun un conformism noncreativ. Dificultățile se accentuează în legătură cu împrejurarea că deseori se vizează din partea elevilor direct o creativitate de produs, ceea ce naște și îndoieli asupra posibilității obținerii în masă a unor astfel de efecte obiective. La elevi, formarea creativității presupune însă, mai ales în primele perioade, efecte marcante în planul creativității subiective, în care noul apare ca un eveniment pentru subiect, dar nu are și valoare obiectivă. Tocmai de aceea a dobîndit o răspîndire predominantă „învățarea prin descoperire" și tehnicile de rezolvare independentă a problemelor.

O altă sursă de dificultăți rezidă în conceperea învățării ca fiind exclusiv creativă, ceea ce contrazice însăși natura S.P.U., ce se modelează prin învățare, ținîndu-se seama de particularitățile de vîrstă. Se știe doar că fundamentele S.P.U. sînt comune și deci ține de reproductiv și algoritmic, de autoreglajul homeostatic și de structurile logice. În absența acestor fundamente pe care se însărcinează să le asigure foarte operativ și prin control depus pas cu pas învățarea programată, nu se pot asigura nici depășirile creative ale sistemului. În consecință, nici o învățare, nici măcar cea

de nivel universitar, **nu poate fi exclusiv creativă ci doar presupune o cotă de creativitate,** cotă ce se cere a fi mereu sporită, accentuîndu-se, spre sfîrşitul ciclurilor şcolare şi anume în subetapa preşcolarului mare, spre clasele IV—V, XIII—IX, şi ultimul an de liceu sau de facultate.

În acest caz, dificultatea se mută asupra trecerii de la filonul reproductiv la cel creativ al învăţării şi a îmbinării lor optime. Sîntem departe de a avea soluţii complete pentru această latură a problemei. Putem stabili doar cîteva condiţii. **Învăţarea să fie consecvent formativă, evitînd orice moment de formalism, să nu existe nici un moment de învăţare exclusiv reproductivă, lipsită de o anume cotă creativă.**

Să se prevadă formarea nu numai a operaţiilor şi mecanismelor intelectuale sau a deprinderilor şi activităţilor practice, ci şi a motivaţiei şi atitudinilor corespunzătoare de muncă şi creaţie.

În legătură cu aceasta intervin probleme şi mai complexe care ţin atît de sistemul instructiv-educativ, cît şi de **personalitatea cadrului didactic.** Dacă, în conformitate cu modelul propus de noi, învăţarea presupune, pe latura ei creativă, atît formarea de vectori creativi cît şi de operaţii generative, două categorii de factori intrînd în interacţiuni optime, atunci trebuie să recunoaştem că, problema nu este simplă şi prezintă ponderi de dificultate inegale în zonele vectorilor şi operaţiilor. În timp ce operaţiile fac parte din variabilele controlabile ale învăţării, putînd fi determinate prin exerciţii adecvate (noi am propus un model de anticipare operaţională) şi măsurate prin testări — vectorii se apropie de variabilele aleatorii, întrucît sînt plurideterminaţi, depinzînd de particularităţi ale subiectului, de regimul educaţional din familie, de o serie de condiţii ale mediului extraşcolar, iar în şcoală, nu numai de organizarea activităţii instructive ci şi de un sumum de factori psihosociali interni, precum **relaţia profesor-elev, fenomenele de grup** (clasă), **orientarea sistemului de evaluare sau docimologică** ş.a. Se ştie că **învăţarea devine creativă prin activism participativ demonstrat de elevi,** prin declanşarea în clasă a unei activităţi colocviale relativ libere, în care profesorul este mai mult un coordonator şi regizor ascuns, prin incitarea la discuţii în condiţiile divergenţei de opinii exprimate liber, prin aprecierea deosebită a punctelor de vedere originale, prin apelul la formulări proprii şi la aplicaţii, lucrări executate independent, individual sau colectiv etc. Sînt deci condiţii ce exclud autoritarismul şi criticismul, cultivînd, în condiţiile euristicii, **exprimarea şi proiectarea personalităţii elevului, pînă la cele mai cutezătoare demersuri de fantezie creatoare.**

Colectivele şcolare au multe de învăţat din experienţa grupelor creative (sinectică sau brainstorming), adaptînd la specificul lor regimul creator de lucru. Încercările făcute de noi în acest sens dovedesc că, deşi în clasă şi mai ales în cercuri de elevi, aparenţele sînt de spontaneitate, de facilă realizare creatoare, organizarea unei astfel de învăţări nu este cîtuşi de puţin simplă şi uşoară, presupunînd coordonarea din timp a unei multitudini de factori şi însăşi angajarea totală a profesorului în activitatea cognitivă şi practică a clasei. Iată de ce, atrăgînd încă o dată atenţia asupra necesităţii de a stimula, pe diferite căi, vectorii creativi la elevi, ţinem să încheiem prin declararea convingerii că dacă nu există reţete pentru creativitate, **totul depinde de personalitatea profesorului, de stilul creativ ce ghidează activitatea sa hipercomplexă de construcţie umană.**

CULTIVAREA SPIRITULUI CREATOR AL ELEVILOR PENTRU ACTIVITATEA TEHNICĂ ŞI ŞTIINŢIFICĂ

Dr. FILIMON TURCU

Adeseori se consideră creativitatea ca fiind procesul ce duce la apariţia sau invenţia unui produs investit cu atributul de originalitate şi valoare socială. În activităţile tehnice şi ştiinţifice ale elevilor vom găsi puţine asemenea produse. Înseamnă oare că în acest gen de activităţi nu există creativitate, că ele nu au încorporat spirit creator ? Nu, nu înseamnă. Deoarece creatoare este şi activitatea unui individ, de exemplu a elevului, care ajunge să rezolve o problemă cunoscută pentru ome-

nire, dar pe care el o soluționează pe o cale independentă, personală [1].

În activitățile tehnice și științifice din școală luăm în considerație mai ales acest din urmă gen de creativitate, dar și pe primul pe care nu-l putem exclude. Așadar, vom avea în vedere indicatori „subiectivi" ai spiritului creator (abilitatea de descoperire personală sau redescoperire a unor date) și indicatori „obiectivi" ai acestuia (eventuale propuneri de raționalizare sau chiar inovații în atelierele școlare, în cercurile tehnico-aplicative și științifice, în laboratoare etc.).

SPIRITUL CREATOR ESTE UN TERMEN prin care cuprindem ansamblul abilităților creatoare pe care omul le transpune în activitatea lui creatoare. Nu vom realiza acum analiza acestora. Vom aminti doar că spiritul creator ce se manifestă în activitatea tehnică și în cea științifică include, în structura sa, și abilitățile ce țin de personalitatea individului. Acesta se referă la sistemul de atitudini. Cercetările pe care le-am efectuat arată că cel mai important lucru sau cea mai importantă latură a creativității tehnice o constituie **atitudinea creativ-tehnică.** Atitudinea creativ-tehnică este o formațiune psihică specială, care exprimă înclinație, tendința sau poziția aparte față de domeniul tehnicii. Caracteristica ei principală este **transformabilitatea.** Elevii care manifestă spirit creator au tendința permanentă de a restructura ideile, gîndurile, combinațiile imaginative pe care le fac, raționamentele, dar chiar și obiectele tehnice pe care le realizează, de exemplu, aparatele electronice.

Cultivarea atitudinii creativ-tehnice înseamnă cultivarea spiritului creator însuși. Dar această cultivare nu se realizează fără dificultăți. Există o serie de condiții care frînează acest proces. La începutul activității creatoare, adică atunci cînd au loc elaborările și construcțiile imaginative este bine ca omul să nu fie cuprins de teama ca ele să fie contrazise. De-abia după ce proiectul s-a înfiripat trebuie să se realizeze o analiză critică a acestor construcții, reținîndu-se cele mai bune, valoroase și îndepărtîndu-se cele care nu sînt bune [2]. Gîndirea analizează, compară între ele faptele. Le reține pe unele și le îndepărtează pe altele. Dar gîndirea critică nu trebuie să acționeze oricînd asupra datelor culese cu ajutorul imaginației. Gîndirea și imaginația creatoare trebuie să se desfășoare în mod liber și să aibă prioritate față de gîndirea critică, atunci cînd este vorba de rezolvarea originală a unor probleme.

Fantezia stimulează realmente spiritul creator. Dar numai atunci cînd ea este legată de realitate. Există și lanțuri de asociații libere de imagini, călătoria lungă a imaginației spre nemărginit. Atunci cînd acest gen de asociații libere de imagini, care mai poartă numele de reverie (visul cu ochii deschiși), îndepărtează de acțiune, rup de realitate, de lumea reală ele devin un fenomen bolnăvicios, care blochează spiritul creator. Visările sterile trebuie oprite la timp, ele sînt un obstacol serios în munca de creație.

O CONDIȚIE CARE FRÎNEAZĂ SPIRITUL CREATOR o reprezintă unele deprinderi anterioare. De exemplu, deprinderea de a lucra în același fel, de a folosi aceleași căi de rezolvare a problemelor, de a gîndi numai într-un mod, de a observa aceleași aspecte în activitatea tehnică sau științifică, de a folosi aceleași metode de muncă. Deprinderile fac uneori gîndirea mai rigidă, împiedică spiritul creator de a ataca curajos problemele noi. Neîncrederea în forțele proprii, autodescurajarea sînt obstacole serioase pentru spiritul creator. Un obstacol, de asemenea, mare îl constituie tendința spre conformism, adică tendința de a face pe plac altora. Timiditatea este și ea dăunătoare. Grija de a nu fi „superior" altora este frînă, pentru că omul nu poate emite idei, nu are posibilitatea de a elabora asociații. Tot astfel, lipsa de curaj poate bloca spiritul creator. Omul trebuie să aibă încredere în posibilitățile sale, să se mobilizeze și să învingă eventualele dificultăți care îi stau în cale. Executarea uneia și aceleiași operații, standardizarea, omoară spiritul creator. Efectuarea, de exemplu, numai a operației de pilire, în unele ateliere școlare, frînează producția de idei. În schimb, activitatea bazată pe inițiativă proprie atît scînteia creatoare, o determină să se dezvolte.

Omul care manifestă spirit creator este de obicei absorbit aproape total de activitatea lui creatoare. Limitarea timpului pentru rezolvarea creatoare a unei probleme constituie un impediment. Activitatea în domeniul electronicii, de exemplu, exercită o mare atracție asupra tinerilor. Cei cu spirit creator i se dedică cu toate forțele lor spirituale. Am cunoscut elevi și studenți care lucrau și noaptea la aparatele sau montajele lor electronice, fiindcă practic nu le ajungea timpul.

Cercetările au arătat că munca în grup este esențială pentru activitatea creatoare. Dar sînt și elevi pe care activitatea în echipă nu-i stimulează ci, dimpotrivă, îi inhibă. Uneori acest gen de activitate poate da rezultate mai mult de suprafață. De asemenea, între unii membri ai grupului pot exista și raporturi de aversiune reciprocă, care frînează spiritul creator [3]. Dar acest gen de relații se găsește mai puțin printre elevi, de aceea ele nu reprezintă un obstacol prea mare. Atitudinile

---

[1] AL. ROȘCA, *Creativitatea*, București, Ed. enciclopedică română, 1972, p. 8.

[2] După A. F. OSBORN, *L'imagination constructive*, Paris, Dunod, 1965.

[3] ANDREI ROTH, *Omul creativ*, București, Ed. politică, 1978, p. 87.

negative blochează spiritul creator. Poziția de respingere a noului, de negare a ideilor altora, perseverarea în vechi estompează elaborarea de idei. Gîndirea și imaginația sînt astfel lipsite de sugestii, sărăcite de material pentru noi asociații.

Există și alte condiții cu rol frenator asupra spiritului creator. Ne oprim însă aici cu prezentarea lor. Vom analiza în continuare unele probleme referitoare la cultivarea acestui spirit. Disponibilități creatoare există la fiecare elev în parte. Spiritul creator este o funcție naturală a creierului omenesc. Orice om posedă, într-o anumită măsură, abilități care, la un loc, constituie potențialul creator (numai oamenii anormali nu le au). Prin urmare, toți elevii manifestă, într-un anumit grad, spirit creator în activitatea tehnică sau științifică.

EXISTĂ O SCALĂ A CREATIVITĂȚII cu mai multe niveluri. I. Taylor a desprins cinci asemenea niveluri de creativitate : „expresivă", „productivă", „inventivă", „inovatoare" și „emergentă" [4]. În ea pot fi cuprinși toți oamenii care manifestă spirit creator. La elevi, creatori în formare, vom găsi de obicei niveluri mai joase ale creativității. Aceasta ne-a determinat să propunem o scală cu trei niveluri : nivelul de creativitate scăzută, nivelul de creativitate mijlocie și nivelul de creativitate înaltă.

Cercetările pe care le-am efectuat au arătat că în activitatea tehnică, desfășurată în atelierele școlare și în cercurile tehnico-aplicative, găsim în special elevi situați la nivelul mijlociu de creativitate (după scala noastră) sau la nivelul „inventiv" (după scala lui Taylor). Acești elevi dau dovadă de ingeniozitate în activitatea lor creatoare, ajung de multe ori la descoperirea unor date și manifestă flexibilitate intelectuală. Nivelul de creativitate scăzută îl găsim la cei mai mulți elevi, iar nivelul de creativitate înaltă se constată la cei mai puțini dintre ei. Important este ca toți elevii să urce spre nivelurile mai ridicate ale scalei de creativitate. Întrebarea care se pune este : se poate oare acest lucru ? Este oare posibil să fie cultivat spiritul creator ? Se poate oare antrena creativitatea ? Răspunsul este categoric : da ! Spiritul creator poate să fie cultivat.

Psihologia materialist-dialectică ține seama de zestrea înnăscută, pentru că însușirile înnăscute își au importanța lor. Una dintre aceste însușiri este structura corporală sau biotipul. Astfel, unii dintre oameni sînt înalți, robuști, alții sînt mai scunzi, cu o forță fizică mai redusă, ceea ce contravine efectuării unor activități cu exigențe de acest ordin mai severe. O altă însușire înnăscută o constituie organele de recepție (văzul, auzul, gustul, mirosul, pipăitul). La cei care manifestă spirit creator ele sînt mai fine. De exemplu, la creatorii în domeniul tehnicii vom găsi o deosebită capacitate de a aprecia din ochi distanțele dintre diferitele piese ale unui mecanism.

CAPACITATEA DE ANALIZĂ ȘI SINTEZĂ corticală diferă de la om la om. La creatori calitatea acestor procese este superioară. O altă însușire înnăscută este deci calitatea proceselor de analiză și sinteză superioară. Înnăscute sînt și forța sau tăria proceselor de excitație și inhibiție, mobilitatea sau capacitatea de schimbare a acestor procese și echilibrul dintre excitație și inhibiție (procese nervoase de bază). După cum se știe, îmbinarea într-un anumit fel a acestor însușiri reprezintă tipul de sistem nervos. Fiecare individ aparține unui anumit tip de temperament (coleric, sanguinic, flegmatic ori melancolic). Temperamentul nu este înnăscut, dar la fiecare dintre temperamente domină una sau alta dintre însușirile tipului de sistem nervos enumerate mai înainte.

Înnăscute sînt apoi anumite particularități ale corelației dintre primul și al doilea sistem de semnalizare. La unii oameni poate predomina al doilea sistem de semnalizare, la alții poate predomina primul, iar la o altă parte dintre ei cele două forme de reflectare se află într-un anumit echilibru. În categoria însușirilor înnăscute avem în vedere, în sfîrșit, anumite reflexe. Cuprindem aici mai ales reflexul de orientare și investigație. La oamenii care manifestă spirit creator ele se exteriorizează pregnant. Creatorii în domeniul științei și tehnicii sînt foarte curioși din fire, cercetează cu multă atenție ipotezele, teoriile, proiectele.

Acestea sînt o parte dintre însușirile înnăscute cele mai importante. Ele au rolul cunoscut în dezvoltarea spiritului creator. Importanța lor poate fi surprinsă, dacă se are în vedere faptul că, cu cît omul se află pe nivelurile mai ridicate ale scalei de creativitate, adică cu cît se apropie mai mult de nivelul de creativitate înaltă („emergentă"), cu atît zestrea lui înnăscută este mai bogată. Dar însușirile înnăscute nu au rol determinant în formarea omului, nici în creația lui. „Limitele" impuse de ereditatea biologică sînt foarte largi. La om influența mediului se face simțită încă din perioada prenatală. Acțiunea condițiilor externe este desigur mult mai evidentă după naștere și pe parcursul întregii dezvoltări individuale. Orice om are posibilități infinite de dezvoltare, în acest sens fiind excluse toate restricțiile. „Omul modern nu are nevoie de gene pentru învățarea calculului sau pentru a gusta arta abstractă" [5].

[4] După MOYA TYSON, *Creativitatea, în Orizonturi noi în psihologie* (lucrare colectivă sub conducerea lui Brian M. Foss), București, Ed. enciclopedică română, 1973, p. 199.

[5] A. ANASTASI, *Differential Psychology*, Third Edition, New York, Mac Millan Company, 1965, p. 84.

Esențial este că dezvoltarea spiritului creator are loc, în primul rînd, în cadrul activității de creație. Cercetările au arătat că devine creator acela care, încă din copilărie a fost obișnuit cu munca de creație, a fost cuprins de bucuria de a gîndi independent, de a descoperi, a lucra în diferite laboratoare, cercuri tehnico-aplicative sau științifice, ateliere școlare unde și-a manifestat înclinații mai precise. Activitatea în aceste laboratoare, cercuri și ateliere stimulează înclinațiile naturale, care sînt direct legate de spiritul creator. Activitatea de creație tehnică sau științifică determină dezvoltarea spiritului creator cu atît mai mult, cu cît disponibilitățile creatoare se potrivesc cu aceastâ activitate, îi corespund. Alături de alți autori, am considerat întotdeauna că ceea ce denumim creativitate se manifestă și se dezvoltă numai în cadrul unei activități creatoare adecvate. Principiul formativ esențial al spiritului creator este activitatea creatoare.

IMPORTANTĂ PENTRU DEZVOLTAREA SPIRITULUI CREATOR este și atitudinea părinților. Din cercetările care s-au făcut, a reieșit că părinții care aveau copii creativi au găsit la aceștia mai puține defecte decît părinții care aveau copii doar „inteligenți". Acești părinți și-au sprijinit întotdeauna copiii, aveau față de ei o atitudine înțelegătoare, manifestau încredere în posibilitățile lor. De asemenea, este important și locul pe care îl ocupă copiii în familie, raportul lor cu frații și surorile. De obicei, au o capacitate creatoare mai mare aceia dintre ei care, în raport cu frații și surorile, s-au dovedit a fi lideri. Stimularea copilului în familie, o relativă autonomie, o anumită independență care i se asigură, căldura relațiilor familiale contribuie la dezvoltarea spiritului creator [6].

Dorința de afirmare, proprie tineretului, reprezintă un excelent mijloc pentru cultivarea spiritului creator. Mulți dintre elevi doresc să se afirme prin lucrări sau construcția de aparate interesante și originale. Le face o deosebită plăcere ca produsele activității lor creatoare să fie expuse la loc de frunte în diferite expoziții. De multe ori au și de ce : aceste produse se caracterizează prin multă inventivitate și utilitate.

Interesele științifice și tehnice reprezintă o condiție importantă pentru cultivarea spiritului creator. Ele se dezvoltă în mod separat și în relații de divergență cu interesele sportive, literare, artistice etc. Interesele științifice și tehnice pot constitui o formă de manifestare a capacităților creatoare. Dezvoltarea lor poate conduce la cultivarea acestor capacități.

Cunoștințele, priceperile și deprinderile tehnice și științifice sînt și ele importante. Nici un proces de creație nu se poate desfășura în afara unor cunoștințe, priceperi și deprinderi legate de activitatea creatoare dată. Cu atît mai mult creativitatea tehnică și științifică. Cunoștințele ajută la desfășurarea activității creatoare.

În școală spiritul independent și creator se dezvoltă în mod deosebit în procesul de rezolvare de probleme, prin descoperire, prin cercetare. Problemele orientează gîndirea în direcții divergente, soluțiile sînt căutate prin investigație, așa cum se procedează în cercetarea științifică. Școala pune în fața elevilor fel de fel de probleme, cu un grad crescînd de complexitate. Acestea îndeamnă la un spirit activ, la a privi problemele respective din unghiuri de vedere diferite. Probleme de ordin științific și tehnic se ridică și se rezolvă mai ales în cadrul unor lecții, în laboratoare, în cercurile științifice, în cercurile tehnico-aplicative și în atelierele școlare. Este folositoare punerea de către elevii înșiși a unor astfel de probleme.

MUNCA ÎN ECHIPĂ ESTE DEOSEBIT DE IMPORTANTĂ pentru cultivarea spiritului creator. Eficiența rezolvării în grup sau în echipă a problemelor este mai mare. Membri echipei fac schimb de informații, de idei, se corectează unii pe alții ; munca laolaltă dezvăluie idei noi, părerile unuia pot sugera noi idei în mintea altuia. Dezbaterile în echipă conduc la o dezvoltare a flexibilității gîndirii, la zdruncinarea stereotipiilor, rigidității în activitatea intelectuală. Discuțiile în grup au ca rezultat formarea unui stil de lucru caracterizat prin elasticitatea în abordarea problemelor, prin stimularea tendinței de a schimba ușor unghiul de vedere atunci cînd acest lucru este necesar. Membrii echipei se încurajează unii pe alții, urnesc din loc problemele lăsate în suspensie, munca lor intelectuală devine mai eficace [7].

O formă a muncii în echipă, dar de un gen aparte, o constituie taberele școlare de creație tehnico-științifică. Trei ediții ale unor astfel de tabere, desfășurate în județul Teleorman, au condus la rezultate relevante. Aceste date au constituit baza de pornire în organizarea, de către Ministerul Educației și Învățămîntului, la propunerea Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, a Taberei naționale experimentale de creație tehnico-științifică (profil electronică, Alba Iulia, 1977). Rezultatele colectate au confirmat ipoteza că activitatea creatoare efectuată în grup de către tineri de vîrste și capacități creatoare diferite constituie una dintre modalitățile operaționale cele mai adecvate pentru cultivarea spiritului creator.

În activitatea tehnică și științifică din laboratoare, din cercurile tehnico-aplicative, din cercurile științifice și din atelierele școlare spiritul creator al elevilor este

[6] După L. B. ERMOLAEVA-TOMINA, *Problema razvitia tvorceskih sposobnosttei detei*, „Voprosî psihologhii", Moskva, nr. 4, 1975.

[7] AL. ROȘCA, *Lucrare citată*, p. 66—68.

stimulat de acțiunea unor condiții favorizante. Cercetările pe care le-am efectuat au condus la următoarea clasificare a acestor condiții : 1) condiții car țin mai mult de elev (de exemplu, cunoștințele, dragostea pentru muncă, deprinderile de lucru, disciplina în timpul activității etc.) ; 2) condiții care țin mai mult de profesor (munca în echipă sau în grup a elevilor, planificarea și organizarea activității, pregătirea de specialitate a profesorului, colaborarea acestuia cu celelalte cadre didactice) ; 3) condiții care țin mai puțin de elev, ci mai mult de profesor (baza materială — laboratoare, ateliere și cercuri bine dotate, diversificarea profilurilor acestora, grija și preocuparea din partea întreprinderilor patronatoare ș.a.).

Rezultatele acestor cercetări au arătat că printre condițiile favorizante cele mai importante se înscriu munca în echipă sau în grup a elevilor, stimularea activității lor independente, spiritul inventiv și creator al profesorului și activitatea tehnică propriu-zisă. Dar cea mai importantă condiție a cultivării spiritului creator rămîne munca, dragostea de muncă, pasiunea pentru tehnică și știință este esențială. Sentimentul de dragoste față de muncă se exprimă printr-o atitudine nemijlocită, spontană față de muncă, față de rezultatele ei.

În clasele mici elevul este atras îndeosebi de aspectul dinamic al muncii și de însușirile sale exterioare, neesențiale. La această vîrstă nu poate fi înțeleasă semnificația muncii, nici propriile trăiri emoționale legate de ea. În clasele mijlocii sentimentul de dragoste față de muncă dobîndește o formă și un conținut nou. Procesul de dezvoltare pe mai departe a acestui sentiment trebuie privit în funcție de specificul raportului dintre convingerile morale și conduita morală. În clasele mari convingerile morale devin mai stabile și se exprimă în respectarea tot mai strictă a normelor morale. Sentimentul de dragoste pentru muncă se manifestă în atitudinea deschisă față de muncă, în pasiunea, entuziasmul, simțul de răspundere [8], în caracterul creator al muncii.

OAMENII CELEBRI SÎNT DE OBICEI FOARTE MUNCITORI. Despre ei se spune că au o mare dragoste de muncă. La ei dragostea față de muncă se prezintă în adevăr ca o deosebită forță morală. Între ea și între creativitate se constată o strînsă legătură. Această teză a legăturii indisolubile dintre spiritul creator și dragostea față de muncă este ilustrată în modul cel mai concludent de geniul creator al tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, președintele Republicii Socialiste România. Este cunoscută pasiunea statornică pentru muncă a tovarășului Nicolae Ceaușescu, munca sa neobosită pusă în slujba patriei noastre socialiste. Nu există zi, nu există ceas, cînd secretarul general al partidului să nu fie prezent în uzine, în fabrici, pe șantierele țării, pe ogoare, în universități și școli, studiind și dînd indicații în legătură cu rezolvarea celor mai spinoase probleme.

Această muncă tenace, stăruitoare se împletește strîns cu activitatea sa înalt creatoare. Din marea bogăție a acestei activități amintim doar cîteva idei, care fac parte din structura extraordinar de complexă a acestui mare spirit creator al epocii moderne : ideea creatoare despre societatea socialistă multilateral dezvoltată, ideea creatoare despre integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, ideea creatoare despre independență națională, suveranitate și integritate teritorială, ideea creatoare despre Festivalul național „Cîntarea României", ideea creatoare despre accesul liber, neîngrădit al tuturor națiunilor la cuceririle științei și tehnologiei moderne.

Împletirea strînsă între pasiunea pentru muncă și între geniul creator o constatăm, de asemenea, în structura spiritului înalt creator al tovarășei Elena Ceaușescu, președintele Consiliului Național pentru Știință și Tehnologie. Contribuțiile esențiale la dezvoltarea impetuoasă a chimiei românești, conferirea de înalte titluri, medalii și distincții pentru remarcabilele merite științifice o situează pe tovarășa academician doctor inginer Elena Ceaușescu printre cele mai pătrunzătoare spirite creatoare ale epocii contemporane.

Pasiunea pentru muncă mobilizează abilitățile, le organizează și le centrează pe obiectivul care trebuie atins. De asemenea, ea actualizează potențialul motivațional-energetic al organismului, pe care îl orientează tot spre realizarea obiectivului propus. Munca este aceea care unește și pune în valoare toate abilitățile și forțele spirituale ale omului. Dragostea de muncă nu este deci ceva exterior creativității și talentului. Adevărul constă în faptul că sentimentul de dragoste față de muncă este o parte componentă a spiritului creator [9], este ceea ce îi conferă acestui spirit o înaltă valoare etică și socială.

---

[8] PETRE BĂRBULESCU, *Școala și pregătirea pentru muncă a tineretului*, în „Școala și producția", București, Ed. Litera, 1976.

[9] Vezi și N. S. LEITES, *Inclinația spre muncă, factor al talentului*, în *Probleme de psihologia muncii și artei* (sub red. Teplov și Volkov), București, Editura de stat pentru literatură științifică, 1952.

ELEMENTE DE TEORIA GENERALĂ A SISTEMELOR

(Lecții experimentale la clasa a VIII-a)

Dr. ION MÂNZAT
Prof. ANDREI IONESCU-ZANETTI
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Prof. MARIA MUREȘEANU
Prof. FLORINA CARAIVAN
Liceul de științe ale naturii „C. A. Rosetti" — București

Cercetarea sistemică este o metodă modernă de cercetare științifică adecvată abordării obiectelor-sistem. Această metodă utilizată în lumina unei teorii generale a sistemelor (T.G.S.) reprezintă o nouă etapă a evoluției gîndirii științifice în epoca noastră. T.G.S. se opune spiritului atomar-descriptivist al științei tradiționale reclamînd deplasarea centrului atenției de la elemente la interacțiunea lor și la emergența de ansamblu a sistemului. În viziunea lui L. von Bertalanffy T.G.S reprezintă expresia unei schimbări esențiale în tabloul conceptual al lumii pe care l-a adus cu sine secolul XX. Abordarea sistemică în știință poate fi privită ca o contribuție obiectivă a liniei schițată de marxism, de analiză a obiectelor-sistem și a structurilor complexe. Educarea unei gîndiri structural-sistemice care să stimuleze formarea unei învățări structurale trebuie să devină un obiectiv principal al cercetărilor referitoare la dezvoltarea gîndirii științifice la elevi.

Premise teoretice *

1. Teoria generală a sistemelor se dezvoltă ca un vast program de cercetări și direcții metodologice în filozofia științei contemporane presupunînd abordarea generalizată a sistemelor din diferite domenii. Astăzi T.G.S. se bazează pe analiza unor cît mai variate și complexe tipuri de sisteme. Pentru psihologie și pedagogie de primă importanță sînt teoria sistemelor deschise (Bertalanffy, 1972) și a celor cibernetice.

2. Psihologia contemporană a învățării trebuie să depășească schema clasică a unor modele de tip „robot", bazată pe principiul univocității sau linearității și să introducă **analiza sistemică** bazată pe **schema modelului interacționist** (Golu și Dicu, 1972, p. 90—94) care îmbină într-o unitate dialectică principiul dependenței lineare cu cel al dependenței neliniare, unideterminarea cu multideterminarea, necesitatea cu întîmplarea, structura cu funcția, informația cu operația etc. Analiza sistemică reclamă renunțarea la descrierea în sine a funcțiilor și proceselor psihice ce concură la structurarea activității de învățare, indiferent dacă această descriere este condusă **de la element către întreg**, după principiile asociaționismului sau **de la întreg la întreg**, ca în concepția gestaltistă, și cere înscrierea lor în dinamica procesului de echilibrare și reechilibrare permanentă a omului cu ambianța.

3. Considerăm că **învățarea este o activitate constructivă și adaptativă de structurare și restructurare continuă a sistemului psihic.** Învățarea nu este un proces psihic, ci o activitate psihică complexă prin care se formează și se dezvoltă procesele și invers, dezvoltarea și eficiența învățării sînt dependente de nivelul de dezvoltare a proceselor psihice. Valoarea și limitele învățării sînt în interdependență cu caracteristicile personalității. Astfel, învățarea ne apare ca o activitate structurală, formatoare și transformatoare, **avînd simultan dublul rol de premisă și rezultantă** a structurării și dezvoltării personalității.

4. Crearea condițiilor favorizante pentru promovarea unei învățări structurale necesită, în primul rînd, educarea unei

* Fundamentele teoretico-metodologice ale acestei cercetări se găsesc în: I. Mânzat, Învățare structurală, „Revista de pedagogie", nr. 12/1979.

gîndiri structural-sistemice care să-i permită elevului o înțelegere interdisciplinară a conceptelor și principiilor științifice fundamentale. **Învățarea structurală devine liantul principal dintre metoda de instruire și gîndirea structural-sistemică.**

Obiectivele

1) Depistarea și dezvoltarea capacităților și operațiilor intelectuale care stau la baza funcționării **gîndirii structural-sistemice** a adolescentului, cu accent deosebit pe capacitatea de **transfer nespecific (transdisciplinar)** ;

2) Modelarea unor lecții experimentale (pentru prima dată în țara noastră, la acest nivel de vîrstă și cu această metodă) care să favorizeze înțelegerea și operarea cu unele concepte fundamentale de T.G.S. și dialectică materialistă în scopul structurării acestora în **sisteme conceptuale operaționale** ;

3) Introducerea în gîndirea elevilor a unor repere de orientare și organizare pentru activitatea viitoare de învățare care să dobîndească treptat caracteristicile unei **învățări structurale.**

Ipoteza

În condițiile unei instruiri adecvate, elevul va deveni capabil să transfere **nespecific** conceptele și principiile generale de T.G.S. și pe această bază **să poată aborda transdisciplinar diverse domenii de legitate și să înțeleagă unitatea acestora.**

Metoda

1. Subiecții au fost elevi în clasa a VIII-a ai Liceului de științe ale naturii „C. A. Rosetti" * și ai Școlii generale nr. 195 din București. **Lotul experimental** (E) a cuprins două clase de elevi (48 elevi), iar **lotul de control** (C) a fost alcătuit tot din două clase (53 elevi). Clasele experimentale au participat la cîte un ciclu de **patru lecții experimentale** fiecare și, în final, au dat cîte o probă de control. Clasele lotului C, fără să beneficieze de metoda noastră de instruire, au fost testate cu aceeași probă de control.

2. Metoda de instruire a fost fundamentată, în esență, pe principiile instruirii prin descoperire dirijată, ale instruirii prin generalizare și transfer, ale învățării prin rezolvare de probleme. Aceste principii au fost dozat combinate și au generat o metodă pe care o denumim INSTRUIRE PRIN DESCOPERIRE ORIENTATĂ cu următoarele caracteristici : a) începe **cu o bază de orientare generală,** o „propedeutică" (de la gr. **pro**— înainte, paideutikos — învățămînt), care semnifică introducerea și pregătirea într-o știință prin selectarea elementelor fundamentale ; **b)** realizează **o organizare rațională** a informațiilor care favorizează integrarea în sisteme a conceptelor și totodată, clasificarea și ierarhizarea sistemelor și subsistemelor conceptuale ; **c)** înlocuiește acumularea unor mari cantități de informații cu activitatea de explorare și descoperire a **unității dintre informație și operație** ca o relație complementară care conduce spre realizarea de sisteme conceptuale operaționale ; **d)** operaționalizează conceptele fundamentale înzestrîndu-le cu o mare capacitate de **transfer nespecific** (de la un domeniu la multe alte domenii, mai mult sau mai puțin înrudite) : **e)** stimulează formarea unei **atitudini favorabile** pentru învățare și cercetare.

Lecțiile au fost concepute sub formă de **teme** care cuprindeau întrebări, exerciții și probleme din **științe ale naturii — fizică, chimie, biologie** (zoologie, botanică, anatomie și fiziologie, ecologie). Uneori interveneau **definiții** sau **concluzii.** Fiecare lecție avea prevăzute, în final **teme pentru acasă** care erau analizate și verificate în clasă la începutul lecției următoare**.

3. **PROGRAMUL EXPERIMENTAL.** A fost proiectat și predat elevilor un ciclu de patru lecții.

LECȚIA I era o **introducere (propedeutică)** cu rol de definire a unor concepte științifice fundamentale de T.G.S. care urmau să fie operaționalizate și transferate în lecțiile următoare : SISTEM, INTERACȚIUNE, RELAȚIA PARTE—ÎNTREG, STRUCTURA. Au fost solicitate exemple din fizică, chimie, biologie și matematică. Am presupus că de gradul de înțelegere a acestor concepte va depinde performanța ulterioară a elevului în asimilarea lecțiilor și în rezolvarea problemelor. După prima lecție elevul ajungea la următoarele concluzii : **a)** structuralitea este o însușire universală ; **b)** gîndirea științifică nu mai explică nici totalitatea plecînd de la elemente, nici elemente pornind de la totalitate, ci explică atît părțile cît și întregul prin relațiile de interacțiune a elementelor unui sistem ; **c)** în cercetarea modernă **analiza sistemului se împletește** cu **analiza de detaliu** a elementelor care structurează întregul.

---

* Mulțumim și pe această cale conducerii Liceului „C. A. Rosetti" (prof. Emil Stoica și prof. Anca Tănăsescu) pentru condițiile pe care le-a asigurat desfășurării cercetării.

** La proiectarea lecțiilor, formularea și selectarea temelor au colaborat profesorii din echipa de cercetare : prof. A, Ionescu-Zanetti (fizică), prof. Maria Mureșeanu (biologie), prof. Florina Caraivan (chimie). Metoda de instruire și concepția teoretico-metodologică aparțin psihologului Ion Mânzat (I.C.P.P.) care a predat la clasă lecțiile asistat de profesori.

LECȚIA A II-A urmărea să adîncească semnificația conceptului de **interacțiune** printr-o **demonstrare grafică** care ilustra suprapunerea cîmpurilor de acțiune a două sisteme ; un alt obiectiv al acestei lecții era **înțelegerea relației sistem-mediu** în fizică, chimie, botanică și ecologie. În concluzie se preciza : a) rolul mediului în influențarea sistemelor ; b) **sistem + mediu = sistem complex** (caracterizat prin **interacțiunea** dintre sistem și mediul său) ; c) deosebirea dintre mediul general și mediul imediat.

LECȚIA A III-A îmbina noțiuni și principii de T.G.S. cu elemente de **dialectică materialistă : a)** relația sistem-subsistem și schimbarea rolului acestora în funcție de cadrul de referință ; **b)** unitatea și opoziția contrariilor ; **c)** alternarea momentelor de echilibru și dezechilibru în dezvoltarea sistemelor. Prin exemple și teme se solicita transferul transdisciplinar. Concluziile subliniau funcția de conservare a unității și echilibrului și de restructurare a opoziției și dezechilibrului.

LECȚIA A IV-A încerca o clasificare a principalelor tipuri de sisteme, insistîndu-se asupra comparației dintre **sistemele închise, semideschise și deschise.** Prin exemple și probleme se verifica înțelegerea de către elevi a asemănărilor și deosebirilor dintre aceste tipuri de sisteme de natură fizică, chimică, biologică. În același mod elevii descopereau **unitatea dintre structură și funcție** și conținutul conceptului de **proces** ca trecere a unui sistem dintr-o stare în alta. Această lecție cuprindea, în final, și **concluzii generale** referitoare la importanța TGS, ca știință a integralității, de înlesnire a înțelegerii referitoare la importanța T.G.S., ca știință ței și tehnicii și a formării unei gîndiri științifice structural-sistemice cu o mare forță de generalizare.

Analiza și interpretarea rezultatelor

1. **O lucrare de control (probă) finală** — aplicată ambelor loturi — verifica gradul de înțelegere, nivelul de realizare a relației dintre informație și operație, aria de cuprindere a transferului nespecific. Lucrarea conținea opt probleme (fiecare cu subprobleme) cotate, funcție de complexitatea și gradul lor de dificultate, cu un număr de puncte (între două și cinci puncte ; total probă 27 de puncte + 3 puncte acordate dni oficiu).

Prezentăm într-un tabel rezultatele corecte ale celor două loturi exprimate în procente. S-a calculat **semnificația diferenței dintre două cuantumuri procentuale** (testul „t" cf. Smith, 1971), ceea ce ne permite să comparăm performanțele celor două loturi atît la fiecare din cele opt probleme cît și pe probă în ansamblu.

2. **Problema nr. 1 : „Care sînt factorii care influențează dezvoltarea unui sistem ?"** Problema era numai aparent de domeniul T.G.S. întrucît elevii învățaseră despre dezvoltare și sisteme la fizică, botanică, ecologie etc. Întrebarea solicita gîndirea elevilor pentru un efort de generalizare cu care școala nu i-a obișnuit : influențarea dezvoltării oricărui **sistem,** indiferent, de natura sa și de domeniul de acțiune. Diferența dintre cele două loturi este puternic semnificativă (cf. **tabel t** = 7,37 p < 0,001) în favoarea lotului E. Rezultatele slabe obținute de lotul C se explică prin lipsa de familiarizare a elevilor cu probleme de dialectică elementară care se pot rezolva numai prin antrenarea capacității de transfer nespecific.

Problema nr. 2 era o problemă de fizică : „Luăm în considerare un ansamblu de corpuri. Din acest ansamblu se pot delimita mai multe **sisteme fizice,** ca de exemplu : **a)** sistemul format din corpurile A și B ; **b)** sistemul format din corpurile A și C ; **c)** sistemul format din corpurile A, B, C și apa din vas. Specificați în fiecare caz **interacțiunile dintre elementele** sistemului și **interacțiunile sistemului cu mediul.** Am constatat că elevii stabilesc mai ușor interacțiunile dintre elemente comparativ cu interacțiunea sistem-mediu. O explicație poate fi și aceea că elevii au învățat numai la biologie despre interacțiunea organism-mediu și, de aceea, nu o pot transfera la sistemele fizice.

Problema nr. 3 era tot o problemă de fizică. Performanțele sînt superioare celor obținute la problema nr. 2 datorită și modului de prezentare a problemei — alegerea răspunsurilor corecte, dintr-o serie de răspunsuri : schimbarea relației sistem-mediu în timpul unui **proces,** modificări posibile ale energiei sistemului. Despre **procese** elevii au învățat în clasele anterioare la mai multe discipline (fizică, istorie, chimie etc.). Dificultățile care mai apar în rezolvare provenind din lipsa de exerciții în interpretarea fenomenelor fizice prin prisma T.G.S.

Problemele 4 și 5 erau de chimie : nr. 4 se referea la relațiile legice de interacțiune între componentele sistemului **atom** și nr. 5 cerea integrarea în clase a unor compuși chimici. Rezultatele sînt mai bune, întrucît problemele erau de reactualizare mai ales.

Problema 6, de ecologie, era un sistem de sub-probleme referitoare la : recunoașterea elementelor unui sistem viu cunoscut (arbore) ; indicarea interacțiunilor dintre elemente, explicarea proceselor care realizează funcționarea sistemului, precizarea genului de sistem (deschis, semideschis, închis). Elevii care nu au rezolvat problemele nu au putut depăși nici în acest caz dificultatea de a traduce soluțiile în termenii T.G.S.

Problema 7, de biologie, a fost rezolvată de mai mulți elevi pentru că nu

le cerea decît un **transfer invers** pe o schemă dată : schema ca structură a facilitat soluționarea.

Problema 8, de ecologie, era cea mai complexă și solicita cel mai mult gîndirea structural-sistemică a elevului care trebuia să transfere principii de T.G.S. în rezolvarea unei probleme cu mai multe planuri. Rezultatele sînt relativ slabe pentru că problemele solicitau capacitatea imaginativă și combinatorie și un complex de operații intelectuale (generalizare și particularizare, transfer nespecific, realizarea simultană a unor relații multiple etc.).

3. Cel mai important rezultat se referă la superioritatea performanțelor lotului E comparativ cu lotul C ($t = 4{,}80$ $p < 0{,}001$) la toate cele opt probleme ceea ce atestă valențele instructive și formative ale lecțiilor experimentale care au creat cadrul favorabil stimulării gîndirii structurale și sistemice prin stimularea transferului unor concepte și principii generale de T.G.S. și dialectică materialistă. Astfel, în locul „însușirii unui mare număr de fenomene particulare, elevul își însușește — pe baza cîtorva dintre ele — **elementele de bază și regulile combinării lor** (s.n.) ceea ce-i permite să se descurce în continuare în toate celelalte cazuri" (Galperin, 1975, p. 123).

4. La unii elevi (majoritatea lotului C și cca. 50% lot E) am remarcat un nivel scăzut al capacității de generalizare și transfer. Generalizarea, la acești elevi, cu greu atinge nivelele superioare (generalizare a generalizărilor prin transferul transferurilor), ci doar nivelul **globalizării** ca o înțelegere difuză a totului cu o redusă discriminare a elementelor componente și a relațiilor interne. Transferul se realizează între domenii înrudite (fizică-chimie, botanică-zoologie) și mai greu între domenii în care sistemele sînt diferite ca natură (de ex. din fizică în biologie sau invers).

Perspective

1. Pentru realizarea unei largi baze de orientare a gîndirii elevului în înțelegerea fundamentelor diverselor discipline științifice care se învață în liceu este necesară formarea și dezvoltarea unei gîndiri sistemice în relație cu învățarea structurală încă din perioada gimnaziului. Începînd cu clasa a VIII-a se poate dezvolta **un program de instruire care să amplifice și să adîncească, an de an, aceste noțiuni elementare de T.G.S.** Pentru lărgirea cadrelor de acțiune ale gîndirii științifice elevul va asimila elementele de T.G.S. împreună cu **noțiuni de dialectică și analiză structurală.**

2. **Metoda cercetării sistemice (a întregului) trebuie combinată permanent cu analiza elementelor** astfel încît gîndirea să se dezvolte prin sporirea productivității operațiilor sale fundamentale — analiza și sinteza. Pe măsura adîncirii fiecăruia, cele două operații reversibile și complementare se intercondiționează mai strîns. Principiul analizei prin sinteză, formulat de Rubinstein (1974) relevă reciproca mijlocire a analizei și sintezei, una devenind instrument pentru cealaltă.

3. **Printr-o antrenare sistematică (începînd cu clasa a VIII-a și continuînd pînă în clasa a XII-a)** elevii vor putea să dobîndească treptat **capacitatea de a învăța structural** care să devină o caracteristică generală și permanentă a activității psihice. Printr-o astfel de învățare, achizițiile (informații și operații, concepte și legi, planuri și strategii) vor progresa de la o stare „sincretică" în care acestea constituie o unitate amorfă, către o diferențiere și individualizare mai accentuată a funcțiilor lor. Concomitent cu diferențierea, prin intermediul învățării structurale, intelectul va putea să desfășoare și procesul de făurire a legăturilor corelative prin care funcțiile respective se vor adapta reciproc formînd un **sistem unitar.** Predarea transdisciplinară le deschide elevilor perspectiva înțelegerii unității științelor și, pe această bază, dezvoltarea unei gîndiri științifice structural-sistemice.

Privindu-l pe elev pînă în clasa a XII-a de cele mai elementare noțiuni de dialectică materialistă și de cercetare sistemică și structurală, înseamnă a-l conduce debusolat pe tot parcursul liceului pe calea însușirii fundamentelor diverselor științe. Elevul va vehicula curent cu concepte și principii din aceste domenii fără a le pătrunde semnificația teoretică și valoarea lor de orientare în învățarea științei.

4. Organizarea proprie învățării de tip structural este o **organizare evolutivă** : se elaborează și se dezvoltă în cadrele interacțiunii celui care învață cu mediul extern prin trecerea de la neorganizare la organizare și de la o organizare slabă (difuză) la o organizare mai bună (o tendință de evoluție anti- și negentropică exprimată prin reducerea gradului de neorganizare a învățării). Creșterea gradului de organizare se exprimă în planul învățării prin lărgirea repertoriului capacităților asimilative și transformative ale elevului în raport cu diversitatea influențelor externe. Ca orice organizare și **organizarea realizată prin învățare are un caracter relativ :** valoarea și utilitatea ei este dependentă de contextul concret în care se desfășoară. Tinzînd spre o echilibrare optimă cu un ansamblu de influențe provenite din ambianță, învățarea se poate dovedi mai puțin eficientă dacă e

confruntată cu solicitări noi în situații noi. De aceea, în evaluarea eficienței adaptative a învățării structurale, împreună cu indicatorul **stabilității** se impune luarea în considerare a indicatorului **mobilității** care permite întinderea registrului adaptativ în raport cu noile contexte.

BIBLIOGRAFIE

BERTALANFFY, L. von, *Teoria generală a sistemelor și aplicarea ei în psihologie*, în *Cunoașterea faptului social*, București, Editura politică, 1972,

BOTNARIUC, N., *Concepția și metoda sistemică în biologia actuală*, în *Progrese și perspective în biologie*, București, 1974.

GALPERIN, P. I. și colab., *Studii de psihologia învățării*, București, E.D.P., 1975, p. 123.

GOLU, M. și DICU, A., *Introducere în psihologie*, București, Editura științifică, 1972.

MALIȚA, M. (coord.), *Sisteme în științele naturii*, București, Editura Academiei, R.S.R., 1979.

MĂNZAT, I., *Rolul transferului în interacțiunea dintre învățare și rezolvarea de probleme* în *Interacțiunea proceselor cognitive*, București, Editura, Academiei R.S.R., 1973.

MĂNZAT, I., *Transferul unor strategii de clasificare științifică la adolescent*, „Revista de psihologie", 1977, nr. 3.

* * * *Metoda cercetării sistemice*, București, Editura științifică, 1974.

PIAGET, J., *Structuralismul*, București, Editura științifică, 1973.

RUBINSTEIN, S. L., *O mîșlenii i putiah evo issledovania*, Moskva, Izd. Akad. Nauk, 1958.

SADOVSKI, V. N., *Analiza logico-metodologică a „Teoriei generale a sistemelor" a lui L. von Bertalanffy*, în *Metoda cercetării sistemice*, București, Editura științifică, 1974.

SMITH, G. M., *Ghid simplificat de statistică — pentru psihologie și pedagogie*, București, E.D.P., 1971, p. 113—116.

ZADEH, A. L., POLAK, E., *Teoria sistemelor*, București, Editura tehnică, 1973.

TABEL

Rezolvări corecte ale lotului experimental (E) comparate cu cele ale lotului de control (C). Rezultate în % la proba finală.

Probleme / Loturi	Probl. 1 (T.G.S.)	Probl. 2 (fizică)	Probl. 3 (fizică)	Probl. 4 (chimie)	Probl. 5 (chimie)	Probl. 6 (ecologie)	Probl. 7 (biologie)	Probl. 8 (ecologie)	Punctaj total la probă
Lot E ($N_1 = 48$)	77,00	65,28	85,41	85,41	98,04	86,40	91,66	71,66	83,75
Lot C ($N_2 = 53$)	18,00	18,20	37,17	65,47	80,17	48,11	72,26	34,34	41,69
Semnificația diferenței (testul „t")	$t = 7,37$ $p<0,001$	$t = 5,35$ $p<0,001$	$t = 5,76$ $p<0,001$	$t = 2,40$ $p<0,05$	$t = 3,08$ $p<0,003$	$t = 4,52$ $p<0,001$	$t = 2,65$ $p<0,01$	$t = 4,05$ $p<0,001$	$t = 4,80$ $p < 0,001$

VALORI ALE „EXPLICAȚIEI" ÎN LOGICA DIDACTICĂ ȘI LOGICA ȘTIINȚEI

Lect. dr. IOAN NEACȘU
Fac. de istorie și filozofie
Univ.din București

În ultimul timp, se constată o intensificare a preocupărilor unor teoreticieni și practicieni din domeniul psihopedagogiei de a fundamenta metodologic și de a optimiza tehnicile de argumentare, justificare, interpretare și motivare a unor fapte, evenimente, procese, acțiuni și relații care intră în cîmpul pedagogic relativ neprelucrate și care nu pot fi ușor înțelese de elevi numai pe baza propriei lor experiențe.

Procesul cunoașterii specific activităților din învățămînt ridică el însuși în fața elevilor dificultăți a căror depășire presupune pe lîngă o învățare independentă și o activitate specială de dirijare a relației elev-obiect de învățat (de cunoscut).

Diferențele de experiență, de vocabular, de competență științifică, de statut chiar, pun problema creării unei corespondențe între predare și învățare, **între gradul de complexitate a premiselor cu care operează cadrul didactic în mesajele sale și capacitățile (posibilitățile) celui ce trebuie să le recepteze, prelucreze și reproducă în forme mai mult sau mai puțin creatoare.**

ACEST IMPERATIV AL „CREĂRII CORESPONDENȚEI" între nivele de cunoaștere ale profesorului și cele ale elevului se realizează în practica educațională printr-o formă complexă a metodei expunerii, și anume prin **explicație.**

Itinerarul logic și epistemologic parcurs de elev pentru apropierea de logica **științei** trece deseori, dacă nu totdeauna, prin **explicația didactică.**

A. Ce înseamnă pentru omul de știință „a explica" ?

Termenul are o serie sinonimică destul de bogată. Dintre sensurile cele mai utilizate reținem cîteva : — a formula un enunț adevărat despre ceva anume (agent, fenomen, fapt, relație, eveniment, însușire ș.a.) ; — a stabili o legătură de dependență dintre evenimente, fapte, relații sau însușiri din care, pe baza legilor specifice domeniului, cît și a condițiilor concrete existente, să rezulte în mod necesar fenomenul considerat ; — a stabili „o legătură cauzală, genetică sau o corespondență univocă între două fenomene sau clase de fenomene reale în care primul determină în condiții specifice, pe al doilea" [1] ; — a evidenția acei factori care fac necesară trecerea de la o stare anterioară, cunoscută, la o nouă stare ; — a specifica rațiunile necesare, suficiente și temeiurile în virtutea cărora un fapt, un aveniment etc. apare și se desfășoară [2] ; — a stabili relații între diversele părți ale unui întreg astfel încît ele să poată fi explicit formulate [3] ; — atunci cînd se au în vedere agenți umani și raporturile dintre ei, a explica înseamnă a dezvălui cauzele și mobilurile care au determinat o anumită acțiune, a oferi o motivare rațională pentru aceasta.

În contextul unei teorii științifice explicația poate fi înțeleasă drept : **„un sistem logic,** rezultat din structura logică, integrală a teoriei ; **un sistem semantic,** rezultat din specificitatea limbajului și **un sistem de explicații,** rezultat din construcția ideilor, principiilor și legilor care justifică dinamica unei anumite realități" [4].

B. Raportîndu-ne la aceste dimensiuni, se pune problema notelor specifice ale explicației în didactică față de explicația din știință.

Am precizat, încă de la început, că esența lor nu este diferită. Menționăm însă faptul că în procesul de învățămînt, explicația ridică probleme mai nuanțate de ordin psihologic, tehnic, logic și etic-axiologic.

Din perspectiva logicii pedagogice, explicația profesorului, care în clasă capătă adesea structură de „metodă de învățămînt", are drept obiectiv central formarea (în sens și de învățare) a conceptelor, a capacităților etc., propunîndu-și explicit sarcina de : „... a dezvălui esența (conținutul) unei noțiuni, principiu, lege, teorie ; a preciza semnificațiile unor termeni (concepte noi) ; a pune în relief ideile și sentimentele exprimate în cuprinsul unui text literar, a clarifica o problemă, a descrie construcția și principiile de funcționare a unui aparat, a unei mașini etc." [5].

Accentuînd aspectul epistemologic al problemei, vom spune că ceea ce este specific explicației în procesul didactic este **reparcurgerea de către elevi cu ajutorul profesorului a genezei cunoștinței științifice, este reconstrucția în alt plan a acțiunii cognitive sau transformative** pe care a urmat-o omul de știință pînă a ajuns la o logică tare a cunoștinței constituite (ca lege, teorie, principiu ș.a.).

Astfel înțeleasă, explicația didactică întărește o proprietate a logicii didactice, anume aceea de a fi o logică dialectică în sensul dat de Ath. Joja [6], adică o logică mai slabă, încărcată de psihologic, factologic și de axiologic, fără ca prin aceasta rigoarea și construcția să sufere.

Explicația ne apare a fi un autentic act de cunoaștere, o metodă prezentă în orice activitate de cercetare, cît și de prezentare a adevărului, a rezultatelor unei investigații. De cercetare, pentru că analog oricărei teorii științifice, discursul pedagogic are exprimată intern și cerința de a explica fenomenele care îi cad sub competență, în a ne face să înțelegem „de ce lucrurile se întîmplă după cum se

---

[1] C. POPA, *Teoria cunoașterii*, București, Ed. științifică, 1972, p. 175, 176.

[2] ST. LANTOȘ, *Valoarea euristică a previziunii științifice*, Cluj-Napoca, Ed. Dacia, 1976, p. 104—105.

[3] G. KNELLER, *Logica și limbajul educației* (trad.), București, E.D.P., 1973, p. 107.

[4] S. TAMAȘ, *Teoria și metodologia științei*, București, Acad. „Șt. Gheorghiu" 1975, p. 56.

[5] I. CERGHIT, *Metode de învățămînt*, în : *Curs de pedagogie*, vol. 2, București, T.U.B., 1974, p. 97.

[6] Vezi : ATH. JOJA, *Studii de logică*, București, Edit. Acad. R.S.R., 1960, p. 12,

întîmplă şi nu altfel"[7]. Se îmbină astfel, într-un mod sui-generis, **puterea explicativă** a teoriei sau faptului ştiinţific — care are şi calitatea de criteriu obiectiv în logica ştiinţei —, cu **rezonanţa explicativă** a mesajului educaţional — care are şi calitatea de criteriu subiectiv în logica didactică (A. Rapaport, 1972).

Prezenţa explicaţiei, cerută cu necesitate de normele acţiunii didactice (îndeosebi în analiza logică a premiselor şi structurilor de raţionare folosite în justificarea unor fapte şi acţiuni sociale) este axată pe principiul eficienţei formative, informative şi acţionale, după cum clasa de concepte, situaţii, însuşiri, relaţii şi enunţuri defineşte natura şi structura conţinutului de bază al procesului de predare-învăţare.

Sfera de utilizare a explicaţiei ca „metodă didactică" este extrem de largă; practic, ea nu are limite, fiind prezentă pe orice treaptă a învăţămîntului, la orice disciplină, în orice moment sau secvenţă a acţiunii didactice.

Natura şi modul de utilizare ale explicaţiei depind însă, practic, de modurile gîndirii investigatoare şi de obiectivele educaţionale propuse de cadrele didactice.

Indiferent de domeniul în care se aplică, se poate vorbi, principial, de o „structură standard"[8] a explicaţiei, bazată pe două elemente de bază: **explicantul** (enunţuri care explică) şi **explicatul** (enunţ care trebuie explicat şi care rezultă din explicant).

C. În drumul logic al cunoaşterii didactice mediat de structurile explicaţiei ca metodă, cele două elemente structurale se regăsesc în cel puţin trei modele fundamentale numite uneori procedee, alteori strategii, fără însă ca semnificaţia de bază să fie schimbată.

1. Modelul inductiv (statistic, probabilist) în care explicatul este susţinut de argumente, probe, dovezi. El este frecvent utilizat în ştiinţele comportamentale şi în ştiinţele naturii (de ex. la fizică — legile dezintegrării radioactive, principiile fundamentale ale mecanicii cuantice; la biologie — legile fundamentale ale geneticii, principiul evoluţionist în scară animală; **în psihologie** — legile percepţiei, ale gîndirii, comportamentul de rezolvare a problemelor etc.).

Acest model se construieşte pe operaţii logice de tipul: identificare, comparaţie, analogie, contrast ş.a. În procesul predării, învăţării şi al evaluării, operaţiile iau forma obiectivelor educaţionale: a şti să compari diferite tipuri de forme biologice, a şti să identifici şi să compari diferite tipuri de structuri literare; a stabili asemănări şi deosebiri între evenimente social-politice şi istorice din zone diferite, să identifice stilul unui autor după particularităţile procedeelor stilistice etc.

Participarea elevilor la actul cunoaşterii mediat de modelul inductiv nu este redusă cum ar apărea la prima vedere. Efortul de înţelegere solicită o maximă angajare a proceselor cognitive (memorie, gîndire, imaginaţie), dar şi motivaţional-volitionale, deoarece, „cu cît procesele de argumentaţie logică, întemeiate pe o atentă cunoaştere şi respectare a legilor gîndirii corecte vor reuşi să solicite efectiv anumite operaţii ale gîndirii (analize, clasificări, opoziţii, discriminări, ordonări, sinteze etc.), să-i determine pe elevi să examineze o idee, o ipoteză şi să pună în mişcare resursele lor afectiv motivaţionale, cu atît profesorul va reuşi să transforme receptarea expunerii sale într-o activitate de gîndire autentică, încordată şi tensională, într-o căutare comună a noilor adevăruri"[9].

2. Modelul deductiv presupune parcurgerea inversă a drumului cunoaşterii empirice şi anume de la concluzii, noţiuni, definiţii ş.a. spre argumente, fapte, relaţii, însuşiri, exemple etc.

Structura modelului deductiv[10] ar putea fi prezentată, în mod schematic, astfel:

(a) C_1, C_2 ... C_k (se enunţă condiţiile preliminare specifice)

(b) L_1, L_2 ... L_k (se enunţă legile generale)

(c) urmează o deducţie logică, descriptivă asupra evenimentului.

Este de observat aici faptul că raţionamentul utilizat este unul **implicit** şi nu explicit. De aceea explicarea unui fapt, eveniment, situaţie concretă sau ipotetică (abstractă sau potenţială) prin raportare (sau argumentare) la aspectul legic, esenţial, stabil, repetabil (probabilist) şi necesar prezintă unele dificultăţi, dar şi avantaje didactice. Este cazul, spre exemplu, al explicaţiilor din domeniul istoriei ş.a. la care punctul de plecare îl constituie generalul, întregul, legea. Drumul cunoaşterii elevilor pendulează continuu între analize şi sinteze, între constituire şi reconstituire de relaţii între fenomene, evenimente, condiţii, cauze, agenţi, scopuri etc.

---

[7] C. DAN, *Testarea în disciplinele social-umaniste.* În: *Euristică şi structură în ştiinţă* (coord. A. Botez), Univ. din Bucureşti, Ed. Acad. R.S.R., 1978, p. 162.

[8] AL. GHEORGHE, *Rolul explicaţiei şi al predicţiei în întemeierea şi motivarea acţiunii umane.* În: *Acţiuni, decizie, responsabilitate* (coord. I. Tudosescu, C. Popa, M. Florea), Bucureşti, Edit. Acad. R.S.R., 1976, p. 86.

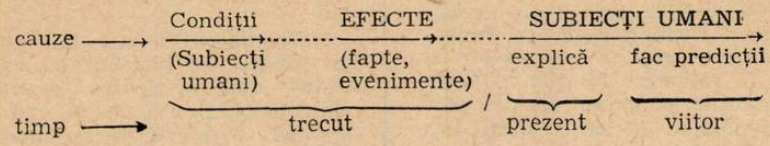
[9] I. CERGHIT, *Op. cit.*

[10] Vezi: ER. NAGEL, *The structure of science. Problems in the Logic of Scientific Explication,* Harcourt, Brace and World, Inc., New York, 1961, p. 550 şi urm.

Vom încerca o analiză succintă a acestui model pe baza schemei explicației în predarea istoriei [11].

O primă precizare : evenimentele istorice au avut loc sau sînt în curs de desfășurare. Specificul explicației constă aici în faptul că ea decodifică structurile, mecanismele și funcțiunile unui eveniment petrecut și-i determină cauzele și condițiile care au făcut ca el să se prezinte în starea în care-l analizăm.

Schema de desfășurare a analizei poate fi astfel reprezentată :



Din acest cadru general se pot desprinde următoarele tipuri de explicații :

a) explicații ale acțiunilor individuale în care împrejurările sînt descrise făcîndu-se abstracție de dimensiunea temporală ; **b)** explicații ale acțiunilor individuale în care împrejurările sînt descrise integrîndu-se firesc în dimensiunea temporală ; **c)** explicații ale unor evenimente complexe (acțiuni colective, evenimente sociale colective ș.a.) în care dimensiunea temporală este absolut necesară, deci definitorie.

În cazurile b și c (temporale), explicația are caracter genetic, evenimentele se desfășoară, relațiile sînt de succesiune și mult mai rar de simultaneitate.

3. Modelul genetic sau istoric face apel la mijloace logico-științifice, dar și subiective (individuale) implicate în nașterea, declanșarea și dezvoltarea unui fenomen sau eveniment.

Operațiile specifice acestei strategii metodologice sînt de tipul : descompunere, analiză, corelație, comentariu ș.a. aplicabile în predarea biologiei, geologiei, științelor comportamentale, fizicii, chimiei, științelor sociale ș.a., unde, în **abordarea genetică** sau **istorico-logică** a unor capitole, se simte nevoia **comentariului critic** și **a interpretării,** din nevoia atenuării sau eliminării înțelegerii simpliste, dogmatice sau eronate a informațiilor științifice.

În legătură cu **explicația realizată prin interpretare** se impun cîteva precizări mai ales cînd avem în vedere științele social-umane. În științele social-umane se constată în ultimul timp un recurs al interpretării pentru că gradul de complexitate devine din ce în ce mai greu de prezentat (descriptiv sau faptic) și chiar de înțeles.

Hermeneutica, știință și artă a interpretării, știință a exegezei, ridică unele probleme atunci cînd reflexia și interpretarea trebuie să aibă girul enunțurilor științifice. Și aceasta pentru că, în școală, faptului social trebuie să i se acorde aceeași importanță ca și celui natural, chiar dacă primului nu i se poate pretinde o validitate obiectivă. Este important însă ca vectorii de interpretare să ne apropie de esența fenomenelor prin îndeplinirea de către interpretator a cel puțin două condiții : a) să exercite un control și un autocontrol continuu asupra evoluției interpretării faptelor sociale și b) să ia în considerare cît mai mulți factori care condiționează desfășurarea evenimentului.

Din această perspectivă interpretarea ne apare drept acțiunea de a explica, în datele unei semnificații clare, un lucru neclar „de a găsi o coerență care apare la prima vedere incoerență sau contradicție", degajate de o situație, un text, o problemă.

Pentru ca interpretarea privită ca procedeu, componentă sau tehnică în metoda explicației din științele sociale, să se apropie de consistența demersului științific, se cere să-i acordăm acesteia trei semnificații principale [12].

a) Interpretarea ca atribuire — educatorul trebuie să acorde importanță ideii deterministe că nimic nu se dezvoltă din sine, că există un pluralism cauzal, că viața socială, faptele, evenimentele se supun la ceea ce Paretto numea : „interdependența mutuală a faptelor sociale". Cu alte cuvinte logica didactică nu poate omite ceea ce logica științei realizează prin interpretarea justă ca atribuire a unei semnificații de tip epistemologic (relativ obiectivă) și una axiologică (a autorului, relativ subiectivă).

b) Interpretarea ca distribuție — cadrul didactic prezintă evenimentele, îndeosebi din științele sociale, ca fiind aleatorii, cu o relativă autonomie și independență raportate la sistemele de referință alese, chiar dacă, să zicem, un fenomen economic este condiționat de fapte sociale, juridice, politice, ideologice etc. Din perspectiva acestei exigențe va fi o eroare de a limita cîmpul de aplicație a explicației ca interpretare la o singură atribuire, la o singură cauză. Determinismul este aici de tip statistic, multiplicitatea

[11] G. KNELLER, *Op. cit.*, p. 169.

[12] Vezi : J. FREUND, *De l'interprétation dans les sciences sociales,* în : *Cahiers internationaux de sociologie,* vol. LXV, 1978, Paris, PUF, 1978, p. 221.

cazurilor simultan posibile creînd continuu o deschidere la realitate și la experiența socială.

c) Interpretarea ca reprezentare — cadrul didactic se implică într-un anumit fel prin interiorizarea relațiilor reflectate. Explicația, ca interpretare, devine un mijloc prin care profesorul, deși conceptualizează (modelează, teoretizează, clasifică etc.) își exprimă și o anume atitudine, o poziție față de fapt sau eveniment.

D. Tipuri de explicații. În literatura de specialitate întîlnim variate clasificări, autorii lor [13] operînd cu diferite criterii ce conduc la categorii mai mult sau mai puțin aplicabile la analiza procesului didactic.

Dintre clasificările care se apropie de specificul logicii pedagogice o reținem pe cea avansată de un filozof al educației, B.O. Smith, clasificare preluată de reprezentanți ai pedagogiei și psihologiei educaționale cum ar fi G. Kneller, A.A. Bellack, J.R. Davitz ș.a.

Astfel, G. Kneller, utilizînd criteriul naturii antecedentului și al obiectivului educațional, vorbește de șase tipuri de explicații :

a) prin mecanism (cum ?) : de prezentare a principiilor funcționării unui sistem, mașini etc.

b) cauzală (de ce ?) : cu accent pe relevarea genezei, a cauzelor și condițiilor care justifică apariția, existența și manifestarea unui efect, fenomen, eveniment, fapt etc. și care dă elevilor posibilitatea ca, între anumite limite, să-l domine, să-l modifice sau să-l reproducă ;

c) normativă : de analiză a caracteristicilor esențiale, a asemănărilor și deosebirilor, prin procedee variate (ex. la gramatică, prin definiții) ;

d) procedurală (cum + care ?) : de evidențiere a pașilor sau operațiilor necesare în producerea unui eveniment (de ex. cum să procedez în aflarea rădăcinii pătrate a unui număr ?) ;

e) consecutivă (care ?) : de prezentare, în sens enumerativ, a evenimentelor și condițiilor, care conduc la o stare finală ;

f) teleologică (pentru ce ?): de justificare a unei acțiuni, stări, decizii prin referință la un anumit scop.

La acestea Davitz și Ball adaugă încă trei tipuri de explicații și anume : **empirică** (de conținut), **evaluativă** și **derivată** — unde se evidențiază interrelațiile dintre logic, lingvistic și psihologic.

De asemenea, în condiții didactice, putem vorbi și de o **explicație completă** și una **incompletă** — parțială, de aproximare, numită și explicație-schiță (sketch) ; de o **explicație empirică** și una **teoretică,** pe temeiul ideii că **empiricul** trece în explicativ atît în domeniul științei, cît și al științelor psihoeducaționale ; de o **explicație structurală** [14] prin care se dezvăluie elevilor dinamica sistemelor naturale și sociale (structura atomului, structura substanțelor chimice, structura societății omenești, structura colectivităților umane.

Dintre toate tipurile de explicații, cea cauzală apropie cel mai mult logica didactică de logica științei. Ea reține cel mai mult atenția specialiștilor și educatorilor.

Explicația de tip cauzal, prin cele trei variante posibile [15] : (a) Nici un B, fără A ; (b) Dacă A nu este prezent, atunci B nu va avea loc ; (c) Dacă A se produce, B va urma, guvernează paradigmele și observațiile științifice făcute asupra structurii acțiunilor și comportamentului uman. În acest caz explicația s-ar putea defini, reluînd o formulare a logicianului Wittgenstein, drept o familie de motive-cauze unite împreună în baza unui scop. Pe baza lor cadrele didactice ar trebui să desprindă și să analizeze interacțiunea aspectelor : **intenționale** (scop), **dispoziționale** (motivații, aspirații, interese), **rațional-teoretice** (convingeri, stări de spirit), **funcțional** (de feed-back acțional sau atitudinal) și **empirice** (evidența faptelor și legilor empirice).

F. Exigențe psihopedagogice

Aspectul dinamic al solicitărilor contextului școlar și deopotrivă social necesită utilizarea cu maximă eficiență a explicației în procesul de învățămînt. Din această perspectivă, se impun cîteva cerințe :

a) crearea unei situații problematice, tensionale care să-i pună pe elevi în situații probabile, indecidabile la prima confruntare ;

b) alegerea de situații cu soluții multiple sau cu evoluții potențiale care să permită elevilor abordări variate, din unghiuri opuse sau complementare, confruntări și verificări teoretice (bibliografice) și chiar experimentale (în cadrul activităților practice) ;

c) utilizarea unui limbaj caracterizat prin coerență logică, rigurozitate științifică, forță expresivă și adecvare la situațiile educaționale concrete, acurateță și toate cu efecte pozitive asupra personalității elevilor.

[13] G. KNELLER, *Op. cit.*, p. 124—125 ; A. R. LOUCH, *Explanation and Human Action*, ed. a II-a, University of California Press, Berkeley and Los Angeles, 1969 ; J. A. FODOR, *L'explication en psychologie*, Editions Seghers, Paris, 1972 ; J. R. DAVITZ, *Metode de studiere a interacțiunii în clasă*. În : *Psihologia procesului educațional*, sub red. J. R. Davitz și S. Ball (trad.), București, E.D.P., 1978, p. 309.

[14] Vezi și S. TAMAȘ, *Op. cit.*, p. 56.

[15] J. A. FODOR, *Op. cit.*

Din cele expuse pînă acum, rezultă cel puțin trei lucruri :

a) explicația în logica didactică nu este numai o construcție logică, ci implică „determinări ontologice, logice, cognitive, praxiologice, axiologice și psihosociale“ [16] ;

b) explicația ținteşte deopotrivă la înarmarea elevilor cu o metodologie științifică de interpretare și de studiu temeinic, avînd ca punct de rezistență temeiurile raționalității umane, ale legității cunoașterii, dar și ale trăirii autentice ;

c) logica pedagogică se poate constitui într-o dimensiune centrală a didacticii încorporînd sistemul de potențialități formale oferite de logica gîndirii normale, dar condiționate de factori de vîrstă, mediu și psihism individual. Ea va permite astfel elevilor să vadă dincolo de înșeși faptele selectate, prelucrate și prezentate optim prin actul predării, dar intrînd tot mai adînc în logica științei, a creației, a descoperirii.

[16] ST. LANTOȘ, *Op. cit.*, p. 112.

NOI MODALITĂȚI DE ANGAJARE A ELEVILOR CLASEI A V-A ÎN DINAMICA LECȚIILOR DE LECTURĂ

Prof. LIVIA FUMURESCU
Școala generală nr. 2 — Brad

Dacă programele de învățămînt sînt rezultatele unor imperative psihologice și sociologice, metodele alese pentru transmiterea cunoștințelor trebuie să răspundă acelorași imperative de pregătire a tinerei generații : „Societatea ne indică ceea ce trebuie predat, psihologia elevului ne spune cînd și cum trebuie să predăm“ [2].

Pornind de la aceste adevăruri, am căutat formula cea mai potrivită pentru a veni în sprijinul elevilor cu posibilități reduse de exprimare și sintetizare, pentru a le asigura reușita generatoare de ambiții constructive, fără a-i pierde din vedere pe elevii dotați, cu avans în receptarea operei literare. Planul incomplet de idei **a constituit o variantă optimă a angajării elevilor clasei a V-a în dinamica lecției de citire, oferind posibilitatea tratării diferențiate, a activizării vocabularului și a respectării principiului de la simplu la complex. Metoda comportă și avantajul timpului, deoarece ideile pot fi scrise pe tablă înaintea orei (eventual acoperite cu un ecran mobil fixat de ramă și descoperite în momentul potrivit) sau multiplicate pe fișe repartizate individual sau colectiv elevilor.**

Ora a doua prevăzută în planificare la studierea snoavei „Păcală avocat“ am început-o printr-o conversație de orientare în conținutul lecturii, după care am descoperit în fața elevilor schema de pe tablă, scrisă anterior, care conținea trei rubrici (vezi schema nr. 1). Elevilor cu lacune în pregătire la limba română li s-a cerut să completeze ideile principale cu cuvintele potrivite, celor buni li s-au dat indicații pentru completarea rubricii a doua, iar celor din grupa mediocră li s-a propus să găsească proverbele potrivite prin care să caracterizeze personajele snoavei, insistînd asupra lui Păcală, personaj simbolic în creația noastră populară.

DIALOGUL PROFESOR—ELEVI din a doua parte a urmărit ordinea aspectelor propuse prin schema de pe tablă și a sistematizat rezultatele muncii independente a elevilor. Evaluarea cunoștințelor s-a făcut tot diferențiat, precizîndu-se de la început că notele de 8, 9 și 10 presupun și aprecieri corecte asupra personajelor, integrate armonios în reproducerea corectă și completă a conținutului. Este un început promițător al analizelor integrale de mai tîrziu, obișnuind treptat elevii cu elemente de analiză, per-

mițîndu-le aprecieri personale asupra personajelor unei opere. Între temele propuse spre rezolvare nu există granițe inaccesibile. Elevii ambițioși, de regulă, se mobilizează în completarea integrală a schemei, ceea ce profesorul trebuie să aprecieze și să noteze, stimulînd participarea permanentă a clasei.

Ar fi simplist și inexact să vorbim, în condițiile ciclului gimnazial, de o aplicare unilaterală a metodelor verbale, intuitive și active acceptate în perioada actuală. De cele mai multe ori apelăm, în cadrul aceleiași ore, la un set de metode activizante, la o îmbinare a metodelor și procedeelor cunoscute, urmărind eficiența lor, adaptîndu-le conținutului lecției și particularităților clasei de elevi, urmărind în permanență randamentul maxim al orei.

În deplina putere a profesorului stă mai ales activizarea elevului, al cărui stil de muncă poate fi format și influențat mai ales la începutul învățămîntului gimnazial. „Noutatea" poate mobiliza chiar elevii pasivi și poate genera stări conflictuale necesare înțelegerii și însușirii cunoștințelor în viziunea dificultăților progresive. Particularitățile clasei și ale elevilor ne-au condus înspre găsirea celor mai diverse modalități de angajare a subiecților, stimulîndu-le întregul potențial, insuflîndu-le dorința de a cunoaște și încrederea că vor reuși.

Prezentăm în continuare structura celor trei ore afectate studierii basmului **Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte,** pe parcursul cărora am încercat o reușită combinare de metode și procedee activizante :

LECȚIA I

— Ora începe prin discuții pregătitoare privind lectura elevilor, insistîndu-se asupra basmelor, recomandate insistent de către profesor.
— Lectura expresivă a operei va fi urmată de o conversație abilă, care să fixeze primele impresii în sensul dorit, subliniindu-se faptul că basmul înfățișează viața lui Făt-Frumos, personaj simbolic din literatura română, urmărindu-l de la naștere și pînă la moarte.
— Activizarea vocabularului se va realiza prin diverse exerciții, conform manualului, folosind, în măsura posibilităților, dicționarele și repartizînd fișe cu exerciții diferențiate.

LECȚIA A II-a

Ne-am propus să fixăm conținutul basmului și să formăm la elevi deprinderea de a descoperi — în fiecare operă — aspecte din gîndurile și năzuințele oamenilor, frînturi din experiența lor de viață.

— Urmărind cu atenție conținutul, vom desprinde învățăminte demne de urmat în viață, ceea ce impune întocmirea planului simplu.
— Se descoperă — în fața elevilor — schema de pe tablă, scrisă înaintea orei, repartizîndu-se diferențiat sarcini de lucru, conform capului de rubrică (vezi schema nr. 2). Elevilor cu lacune în pregătire li s-a cerut să-și copieze planul simplu din rubrica nr. 1, completînd punctele cu cuvintele cele mai potrivite. Li s-a atras atenția asupra cuvintelor scrise cu litere de tipar (sau cu cretă colorată), care clarifică mesajul operei și conduc înspre rezolvarea problemei propuse de rubrica a doua. Elevilor mediocri li s-a cerut completarea rubricii a treia, urmărind sistematizarea calităților dovedite de Făt-Frumos, iar elevilor buni completarea rubricii a doua.

ACTIVITATEA DIFERENȚIATĂ presupune muncă independentă, dar nu exclude colaborarea grupurilor, aranjate în sensul dorit de profesor. După cele 10—15′ de intensă activitate a elevilor, urmăriți și dirijați de profesor, rubricile se completează, în ultima parte a orei, printr-un dialog viu, care să sistematizeze rezultatele activității diferențiate. Printr-o conversație bine condusă, profesorul va accentua perceperea influențelor etice ale operei, insistînd asupra aspectelor educative implicate (setea de cunoaștere, nevoia de ideal, munca, perseverența — care dau sens vieții omului).

Fixarea acestei lecții — cu evident conținut educativ — s-a realizat de către elevi, urmărindu-se planșa sugestivă pregătită pentru acest moment al orei.

LECȚIA a III-a

Verificarea conținutului epic, completată de aprecieri în sensul amintit, s-a realizat paralel cu derularea diafilmului **Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte,** care a declanșat verbalizarea liberă a elevilor asupra căreia trebuie să ne îndreptăm atenția în clasa a V-a.

Lecția propriu-zisă a urmărit fixarea elementelor caracteristice ale basmului și înțelegerea lui ca specie literară. Prin conversație frontală cu clasa am stabilit elementele comune basmelor cunoscute de elevi, subliniind că :

— narează întîmplări — reale / închipuite
— participă ființe — cu puteri reale / supraomenești
— personajele — bune — întruchipează binele, adevărul, dreptatea
— personajele — rele (negative) — întruchipează răutatea, minciuna, lenea etc.

— încep și sfîrșesc prin formule tipice, asemănătoare

— personajele sînt încercate, în general, de același număr de obstacole

Pentru a fixa aspectele discutate, li s-a cerut elevilor să stabilească anumite elemente existente în basmul studiat și în unul dintre basmele citite de ei, la alegere, verificînd astfel și lectura suplimentară. În 10′ elevii au completat fișe în sensul celei de mai jos (schema nr. 3).

Dacă elevii au un ritm mai lent de lucru, fișele pot constitui probleme pentru tema de rezolvat acasă.

În finalul orei, elevii singuri au formulat definiția basmului.

Metoda planului incomplet de idei poate fi aplicată și la alte lecții din programa clasei a V-a.

Setul de metode activizante nu constituie un scop în sine, ci contribuie la exprimarea corectă orală și scrisă a elevilor, condiție „sine qua non" a înțelegerii materialului parcurs și a redării lui. Capacitatea de exprimare se formează și se perfecționează prin exersarea permanentă a subiectului, prin solicitare sistematică, evident dozată, de dificultate progresivă, a efortului său intelectual.

Exemplele amintite, verificate de noi în practica la catedră, oferă posibilitatea trecerii la analiză și caracterizare de personaje elevilor cu avans în receptarea operei literare, încurajînd în același timp elevii cu posibilități mai reduse. Subiecții impun metoda.

BIBLIOGRAFIE

1. PLANCHARD, EMILE, — *Introducere în pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976, pag. 65.
2. CERGHIT, IOAN, — *Metodc de învățămînt*, Editura didactică și pedagogică, București, 1976,
3. KLUCSAR, TIBERIU, — *Factorii psihologici ai reușitei școlare*, Editura ddiactică și pedagogică, 1978.
4. RADU, T. ION, — *Învățămîntul diferențiat, concepții și strategii*, Editura didactică și pedagogică, București, 1978.

Schema nr. 1

PĂCALĂ AVOCAT

— SNOAVA —

IDEILE PRINCIPALE — redau pe scurt conținutul snoavei, care arată experiența de viață a oamenilor întruchipată în PROVERBE

— planul simplu	— caracterizarea personajelor			— PROVERBE
1. Omul nevoiaș a plecat ..... în lume să-și încerce norocul.	ARATĂ CĂ PERSONAJUL ESTE			
2. Drumețul își potolește foamea pe datorie la ..... un han.	COMPORTAREA HANGIULUI	— lacom — necinstit — hapsîn		Lăcomia strică omenia
3. După 20 de ani călătorul ..... a venit ca să-și plătească datoria.				
4. Lăcomia și necinstea hangiului îl mîhnesc pe ..... omul cinstit.	ATITUDINEA ȚĂRANULUI NEVOIAȘ	— cinstit — corect — sincer		Omul cît trăiește multe pătimește
5. Auzind cele întîmplate, Păcală se oferă	ISTEȚIMEA LUI PĂCALĂ	— vesel — omenos — isteț — iscusit	Întruchipează calitățile omului din popor	Pomul se cunoaște după roade, iar omul după fapte
6. „Explicația" lui.... cel..... clarifică de partea cui e				

Schema nr. 2

TINEREȚE FĂRĂ BĂTRÎNEȚE ȘI VIAȚĂ FĂRĂ DE MOARTE

— BASMUL —

PLANUL SIMPLU AL NARAȚIUNII	ÎNVĂȚĂMINTE DESPRINSE	CALITĂȚILE LUI FĂT-FRUMOS
1. **NAȘTEREA** lui Făt-Frumos aduce multă bucurie părinților-lor.		
2. Cînd împlinește vîrsta de ... băiatul **DOREȘTE**	Omul dorește binele și fericirea, se pregătește pentru a-și împlini visul	manifestă : — sete de cunoaștere — ambiție și perseverență
3. Făt-Frumos SE **PREGĂTEȘTE** de		
4. Viteazul o **ÎNVINGE** pe . . .		
5. Voinicul o **RĂPUNE** pe	**Luptă pentru ideal**	este :
6. Tînărul **REUȘEȘTE** să treacă peste	și, perseverînd, reușește să-l atingă.	— bun și generos — frumos — viteaz — deștept etc.
7. Făt-Frumos **GĂSEȘTE**		
8. După ce se rătăcește în . . . . lui Făt-Frumos **I SE FACE DOR** de ai săi.	Satisfacția reușitei îi luminează bătrînețea	Întruchipează idealul de frumusețe, de voință și perseverență etc.
9. **MOARTEA** lui Făt-Frumos care și-a împlinit dorința pentru care s-a născut, a fost firească, naturală.		

Schema nr. 3

Precizați din basmul	Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte și . . . . .
1. Întîmplări reale	
2. Întîmplări închipuite	
3. Personaje verosimile	
4. Personaje cu puteri supranaturale	
5. Numărul obstacolelor	
6. Formule de început și de sfîrșit	

REFORMULAREA UNOR TEME PENTRU ÎNSUȘIREA CONȘTIENTĂ ȘI CAUZALĂ A MATEMATICII

GH. CĂLUGĂRIȚA
Liceul „N. Bălcescu" București

1. Matematica școlară, rămînînd mult în urma dezvoltării matematicii ca știință trebuie să treacă la o restructurare atît din punct de vedere al conținutului cît și din punct de vedere a tehnologiei didactice.

Este recunoscut unanim faptul că programele școlare îmbracă o haină modernă. Dar rămîne de văzut dacă și conținutul lor dă semne de modernizare.

De reținut că modernizarea conținutului nu poate fi asigurată și transpusă în viață dacă nu se reformulează unele teme de matematici pentru ca tratarea lor să necesite un timp cît mai scurt și o înțelegere cît mai trainică.

2. Una din temele de matematici care se pretează la o reconsiderare a ei, fiind tratată ca o urmare firească a altor teme, o constituie și tema : CONICE.

În cele ce urmează, schițez desfășurarea acestei teme pornind de la funcția polinom de gradul al doilea și transformarea unui plan în el însuși.

Fie funcția $f : |R \to |R$ prin $f(x) = a^2 - x^2$ cu $a > 1$.

al cărei grafic taie axa absciselor în punctele A′ (-a,o) și A (a,o) (fig. 1).

Punctul V (o,a^2) este vîrful parabolei. Fie dreapta $\Delta : x = \lambda$ cu $\lambda \varepsilon [-a,a]$. Dreapta Δ taie parabola în punctul I $(x,y = a^2 - x^2)$.

Punctului I îi corespunde punctul I′ $(x,y = \sqrt{a^2 - x^2})$.

Dreapta Δ, deplasîndu-se paralel cu axa oy, transformă punctele I de intersecție în I′ care au aceeași abscisă $\lambda = \lambda\varepsilon [-a,a]$ iar ordonata punctului I′ reprezintă rădăcina patrată a ordonatei punctului I.

Numim cu C_1 mulțimea punctelor I′ de coordonate x, $\sqrt{a^2 - x^2}$. C_1 este o curbă de ecuație $y = \sqrt{a^2 - x^2}$.

Fie C_1' mulțimea punctelor simetrice punctelor I′ în raport cu axa absciselor. C_1' este o curbă de ecuație $y = -\sqrt{a^2 - x^2}$.

Curbele C_1 și C_1' conduc la o curbă C de ecuație $y^2 = a^2 - x^2$ sau : $x^2 + y^2 - a^2 = o$.

Din modul în care s-a ajuns la curba C, se constată că axele sistemului de referință sînt axe de simetrie ; punctul O este centru de simetrie.

Curba C de ecuație $x^2 + y^2 - a^2 = o$ reprezintă un cerc și anume, cercul cu centrul în O și de raza $r = a$ deoarece oricare ar fi punctul M de pe cerc, distanța acestui punct la O este constantă fiind egală cu a.

Explicațiile care se dau elevilor, se bazează pe :

a) Dreapta Δ, paralelă cu axa ordonatelor realizează o corespondență între punctele parabolei $y = a^2 - x^2$ cu $x\varepsilon [-a, a]$ și ale semicercului C_1.

b) Parabola avînd axă de simetrie și anume axa ordonatelor, această axă rămîne axă de simetrie și pentru curba C_1.

c) C_1 și C_1' fiind simetrice în raport cu axa absciselor, iar C fiind reuniunea celor două curbe, curba C are axe de simetrie.

d) Curba C mai are și alte axe de simetrie și anume orice dreaptă care trece prin O.

De reținut : de la parabola P la cercul C.

3. Aceeași dreaptă Δ poate să realizeze corespondența între punctele lui C_1 și punctele lui E_1 alcătuite din I″ unde I′ și I″ păstrează aceeași abscisă iar ordonata lui I″ este produsul între numărul real $k > o$ și ordonata punctului I′.

Simetrica uli E_1, anume E_1', se obține relativ ușor.

Ansamblul curbelor E_1 și E_1' de ecuații $y = k\sqrt{a^2 - x^2}$ (E_1) și $y = -k\sqrt{a^2 - x^2}$ (E_1') reprezintă curba E de ecuație

$$y^2 = k^2 (a^2 - x^2)$$

sau

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{a^2k^2} - 1 = 0$$

A intervenit operația de înmulțire ; în privința lui k se pot face ipotezele (fig. 2) ; (fig. 3).

În cazul cînd $k < 1$, se poate înlocui k prin b : a cu $o < b < a$ și se obține curba E de ecuație

$$\frac{x^2}{a^2} + \frac{y^2}{b} - 1 = 0$$

și E este tangentă interioară cercului C.

Cînd $k > 1$, deci $b > a > o$, se obține curba E și cercul este tangent interior curbei E.

Pentru a ajunge la ecuația curbei E, s-a folosit calea intuitivă a punerii în corespondență, printr-o dreapă variabilă, paralelă cu axa ordonatelor și faptul că fiecărui număr $\sqrt{a^2 - x^2}$ îi corespunde un alt număr și numai unul : $k\sqrt{a^2 - x^2}$

Forma cunoscută acestei curbe ne dă dreptul s-o numim **elipsă** și în consecință să-i descifrăm o anumită proprietate.

În cazul $o < k < 1$, există punctele F′ (-u,o) și F (u,o) simetrice în raport cu O, astfel încît, pentru orice punct M al curbei E, să aibă loc proprietatea : suma distanțelor MF′ și MF să fie constantă și anume 2a.

Un calcul elementar conduce la $u = a\sqrt{1 - k^2}$

Dacă însă $k > 1$, atunci există pe axa ordonatelor punctele F′ (o,-u), F (o,u) cu aceeași proprietate : MF′ + MF = 2ak și $u = a\sqrt{k^2 - 1}$.

Așadar, acest fel de a ajunge la elipsa raportată la axele sale de simetrie, pune în discuție cele două situații cu privire la axa pe care se găsesc focarele sale : F′ și F.

Se subliniază faptul că la elipsă se poate vorbi de deschiderea minimă și deschiderea maximă (numite axe ale elipsei) și că focarele se găsesc numai pe axa mare fiind echidistante față de centrul O al elipsei.

În comparație cu vechiul mod de stabilire a ecuației elipsei plecînd de la proprietatea locală a elipsei și apoi intuirea curbei, noul mod are calitatea de a face ca elevii să se convingă mai ușor și mai repede de forma curbei. Proprietatea ca loc geometric doar se verifică punînd în evidență, în acest mod existența focarelor.

De asemenea, transformarea punctuală a unui plan face ca unei curbe, în condițiile date, să-i corespundă tot o curbă care preia anumite proprietăți de la curba transformată : axe de simetrie, centru de simetrie.

Mai mult, se subliniază și faptul că elipsa este transformata unui cerc și, cînd se trece la proiecția cercului pe un plan ce trece printr-un diametru al cercului, lucrurile devin mai simple și mai ușor de înțeles.

Așadar : $P \to C \to E$

Fie $f : \mathbb{R} \setminus (-a,a) \to \mathbb{R}$ prin $f(x) = x^2 - a^2$ și graficul acestei funcții cu axa sa de simetrie. Dreapta Δ de ecuație $x = \lambda$ cu $\lambda \notin [-a,a]$ taie curba P în I $(x, y = x^2 - a^2)$ (fig. 4).

Punctul I se transformă în I′ cu aceeași abscisă iar ordonata lui I′ este rădăcina patrată a ordonatei punctului I.

Se obține mulțimea de puncte H , două cîte două simetrice față de Oy.

Simetrica lui H_e, în raport cu axa absciselor este H_e' iar ansamblul H_e, H_e' reprezintă curba H_e de ecuație

$$x^2 - y^2 - a^2 = 0$$

De la curba H_e, aceeași dreaptă Δ ne conduce la curba H de ecuație :

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{a^2k^2} - 1 = 0$$

Fiecare punct I′ se înlocuiește prin I″ $(x, y = k\sqrt{x^2 - a^2})$ și se obține H_1 care împreună cu H_1', simetrica sa în raport ca axa Ox, conduce la H.

Cînd $k < 1$, H este în interiorul lui H_e ; în caz contrar H_e este în interiorul lui H. Punctele A′ (—a,o), A(a,o) sînt comune pentru H și H_e ; de asemenea pentru C′ și E.

Dacă se face observația că pentru $x \to \infty$, $\sqrt{x^2 - a^2} \to x$ atunci punctele lui H_e cu ambele cordonate pozitive tind să se apropie de dreapta $y = x$; idem

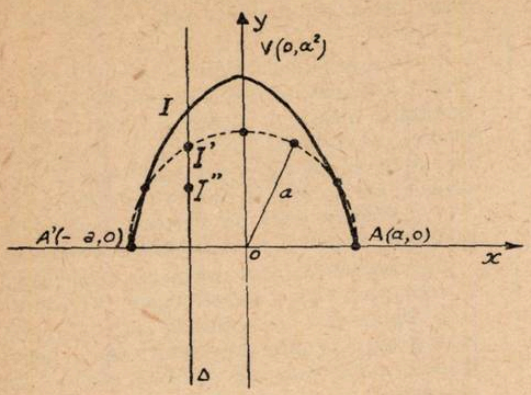


Fig. 1

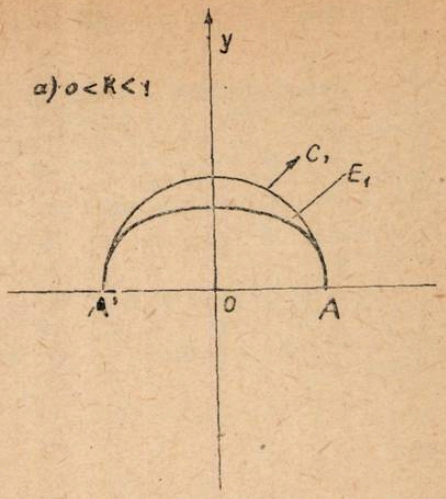


Fig. 2

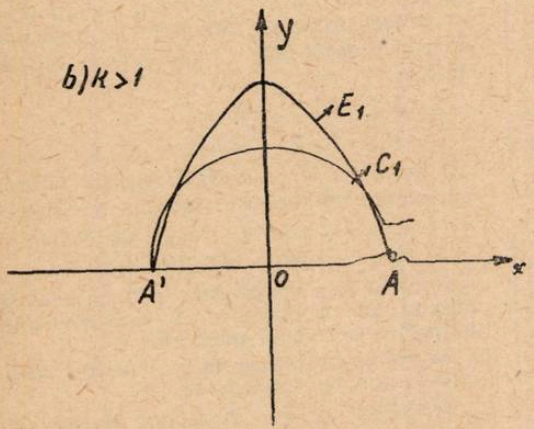


Fig. 3

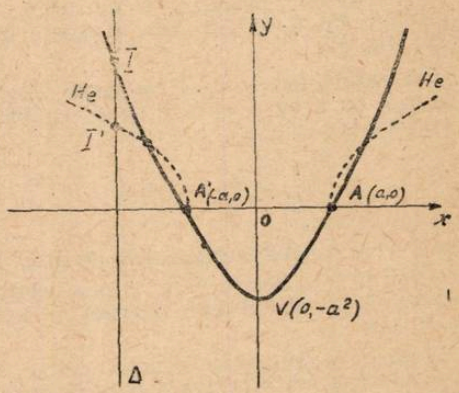


Fig. 4

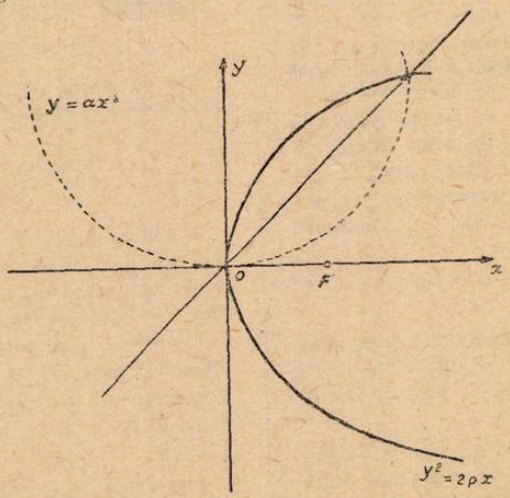


Fig. 5

în cazul cînd amîndouă coordonatele sînt negative. Dacă se consideră puncte ale lui H_e cu coordonate de semn contrar, există puncte care se apropie foarte mult de dreapta $y = -x$ (lim $\sqrt{x^2 - a^2}$ cînd $x \to -\infty$).

Deci, dreptele $y = x$ și $y = -x$ (bisectoarele cadranelor I, III și II, IV) au o anumită proprietate. Și nimic nu ne poate opri să numim aceste drepte, asimptotele hiperbolei H_e.

Asimptotele lui H vor avea ecuațiile $y = kx$, $y = -kx$ (dreapta Δ face posibilă trecerea de la dreptele $y = \pm x$ la dreptele $y = \pm kx$, odată cu trecerea de la punctele I' la punctele I").

Există și în cazul lui H, punctele F' (—u,o), F (u,o) situate numai pe axa absciselor. Cînd $u = a\sqrt{1 + k^2}$, diferența distanțelor oricărui punct M al curbei H, la cele două puncte fixe este constantă și egală cu 2a.

Deci de la parabola de ecuație $y = x^2 - a^2$ la H_e și apoi la curba H de ecuație

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{a^2k^2} - 1 = 0$$

Pentru $b < a$ și $b : a = k$ sau $b > a$ și $b : a = k$ se obține ecuația

$$\frac{x^2}{a^2} - \frac{y^2}{b^2} - 1 = 0$$

numită ecuația redusă a hiperbolei cu focarele pe axa absciselor și vîrfurile în A' (—a,o), A (a,o).

O astfel de temă se poate preda în cel mult două ore, subliniind :

— Simetria în raport cu două axe reciproc perpendiculare și în consecință simetria fiecărei curbe în raport cu O.

— Existența celor două focare — simetrice față de O și anume : pe axa absciselor în cazul curbei H (sau H_e) și pe axa absciselor ($k < 1$) sau pe axa ordonaelor ($k > 1$) în cazul curbei E.

— Fiecare curbă (C, E, H) poate fi considerată ca un loc geometric.

— De la $P \to C \to E$

$P' \to H_e \to H$

unde : P : parabola $y = a^2 - x^2$ iar P' simetrica lui P (în raport cu axa absciselor : $y = x^2 - a^2$).

— Fiecare curbă este reprezentată printr-o ecuație de gradul al doilea.

De aici încolo se poate trece la existența directoarelor corespunzătoare focarelor pentru a sublinia o proprietate comună : raportul distanțelor la două puncte fixe este constant oricare ar fi punctul M situat pe E sau H.

Pentru motive lesne de înțeles se cercetează dacă nu este posibil ca parabola folosită inițial să aibă și ea focar (sau focare). Cum are un singur focar, este nevoie să i se atașeze o dreaptă în așa fel încît raportul distanțelor la dreapta fixă și la focar, să fie egal cu 1, oricare ar fi punctul M al parabolei.

5. Fie $y = ax^2$, ecuația parabolei, cu $a > o$. Fie simetrica acestei curbe în raport cu prima bisectoare. Se obține curba de ecuație $y^2 = \frac{1}{a}x$ pentru $x \geqslant O$. (fig. 5).

Presupunem că există $x = -u$, și F (u,o) astfel încît oricare ar fi M, punct al parabolei $y^2 = \frac{1}{a}x$, să aibă loc relația

$$M F = M N$$

unde M N este distanța de la M la dreapta D de ecuație $x = -u$.

Aceasta înseamnă că :

$$x + u = \sqrt{(x - u)^2 + \frac{x}{a}}$$

de unde $u = \frac{1}{4a}$

Notînd $u = \frac{p}{2}$, $p > o$, ecuația parabolei se scrie $y^2 = 2px$, $F\left(\frac{p}{2}, O\right)$ iar directoarea $x = -\frac{p}{2}$, Distanța de la focar la directoare este egală cu p.

Pentru a ajunge la rezultate foarte bune în predarea matematicii și cu osebire în însușirea conștientă de către elevi este absolut necesar să se sublinieze mereu caracterul cauzal al apariției unor proprietăți comune unor curbe sau specifice altora.

Reușita lecției ar fi și mai mult asigurată, dacă în prealabil s-ar viziona filmul școlar intitulat CONICE, realizat de M.E.I. cu cîțiva ani în urmă.

RELAȚII INTERDISCIPLINARE ÎNTRE FIZICĂ ȘI MATEMATICĂ

ANDREI IONESCU

Unul din semnele de maturizare a științelor naturii în ultimele decenii îl constituie depășirea perioadei de abordare analitică a realității, prin încercarea de integrare a domeniilor lor în scopul declarat de a reda unitatea obiectului lor de studiu. Eșecul tentativelor de explicare a tuturor fenomenelor naturale pe baza unui model unic, cum ar fi modelul mecanicist, a evidențiat faptul că sistemele materiale la diferite niveluri de organizare urmează legi specifice. Fenomenele ce au loc în cadrul acestor sisteme nu pot fi deci explicate printr-un procedeu regresiv care să le reducă la procese din ce în ce mai simple, deci mai ușor de surprins și descris. Sîntem nevoiți să renunțăm, cel puțin pentru moment, la iluzia construirii unui sistem teoretic coerent care plecînd de la elementele prime ale materiei și legile de combinare ale acestora, să poată prevedea comportarea oricărui edificiu construit cu ajutorul acestor „cărămizi ale universului" — inclusiv a materiei vii. În aceste condiții studiul interdisciplinar al sistemelor naturale pare o soluție viabilă, ea permițînd coordonarea punctelor de vedere și metodelor de studiu ale diferitelor științe particulare, într-un demers care nu începe prin a sacrifica unitatea obiectului. Expresia acestui proces de integrare o constituie pe de o parte apariția unor științe de graniță (biofizică, biochimie, geofizică etc.), pe de altă parte puternica penetrație a unor metode de investigație considerate apanajul unor anumite științe în domenii noi.

CA REFLEX AL TENDINȚEI DE CORELARE a științelor în planul procesului de instrucție, cîștigă teren ideea realizării fie a unor cursuri cu caracter interdisciplinar, fie a unor relații mai strînse între disciplinele școlare. Încercarea de realizare a unor asemenea corelații între științele fundamentale este orientată de ideea că acestea pot fi grupate în două mari categorii: matematică—fizică și chimie—biologie, aceasta în ciuda faptului că statutul ontologic al fizicii este mai apropiat de cel al chimiei și biologiei decît de cel al matematicii. Totuși poziția fizicii în rîndul științelor naturii este distinctă în special datorită caracterului său restrictiv. Înțelegem prin aceasta restrîngerea domeniului său de studiu la acea categorie de fenomene care permit controlarea și măsurarea tuturor variabilelor prin care le putem descrie. Adăugînd că aceste fenomene sînt în marea lor majoritate și reproductibile, ne dăm seama de ce fizica poate utiliza în mod eficace matematicile. L. Blaga consideră că succesele obținute de fizică se datorează în special faptului că această știință și-a constituit o „supra-metodă" în care fiecare tip de demers (observare, experimentare, formularea legilor, teoretizare) este realizat în spirit matematic. Astfel, fizica a devenit o mare consumatoare de instrumente matematice. Constatarea, deși adevărată, nu explică de fapt natura relației dintre cele două științe. Dacă am accepta că procesul de cunoaștere are un caracter liniar, avîndu-și sursa în contactele perceptive cu obiectele și evoluînd prin abstractizare și generalizare ar rezulta că rolul matematicii se reduce la a oferi un limbaj adecvat pentru formularea relațiilor sesizate prin observație. În cazul acesta însă ar fi foarte greu să explicăm de ce matematica reușește adeseori să devanseze fizica, construind modele care ulterior se dovedesc utile în descrierea realității. O poziție cu totul diferită față de această problemă este ilustrată de o afirmație a lui B. Russel: „matematica tratează despre lucruri care nu se știe ce sînt și constă în enunțuri care nu se știe dacă sînt adevărate sau false". Deși nu satisfac criteriul de adevăr, aceste relații guvernate de legile logicii au caracter de necesitate, deci sînt obiective. Procesul de cunoaștere s-ar reduce deci la „descoperirea" acestor relații între entitățile „universale". Dacă admitem că acestor „universale" le corespund obiectele din lumea sensibilă, rezultă că matematica și logica ar reprezenta „știința în stare pură", fiind singura capabilă să surprindă relațiile obiective, fără imixtiunea impurităților senzoriale. Rolul științelor naturii s-ar reduce la a clasifica fenomenele, adică de a identifica tipul de relații în care pot fi incluse.

Plecînd de la această poziție, realizarea interdisciplinarității între fizică și matematică s-ar reduce la o problemă de succesiune: abordarea unui domeniu al fizicii ar trebui să fie precedată de însușirea modelului său ideal furnizat de matematică.

PRINCIPALA OBIECȚIE ce poate fi adusă acestei poziții o constituie faptul că obiectele logico-matematice nu constituie entități imuabile ci rezultatul unui proces genetic. Dezvoltarea gîndirii umane este determinată de interacțiunea permanentă a subiectului cu mediul. În cursul acestei interacțiuni el integrează evenimentele cu care vine în contact în structurile mentale de care dispune la un moment dat, proces pe care J. Piaget îl numește asimilarea realului. Luarea în stăpînire a obiectelor se realizează fie prin acțiuni efective asupra sa (nivel preoperatoriu), fie prin operații de gîndire asupra reprezentărilor sale (nivelul operațiilor concrete), fie prin operații asupra simbolurilor (nivelul operațiilor formale). Între aceste niveluri există un izomorfism în sensul că atît acțiunile, cît și operațiile concrete sau formale se pot compune în sisteme din ce în ce mai complexe, aceste compuneri avînd proprietăți care conferă ansamblului lor caracterul unei structuri de grup. Echilibrul între structura mentală a individului și mediu poate fi rupt în momentul în care datele realului nu mai pot fi integrate satisfăcător în cadrul dat, adică în momentul în care subiectul devine conștient de caracterul contradictoriu al judecăților sale. Apariția unui asemenea moment este determinată de maturizarea sa biologică și este semnalul declanșării unui proces de restructurare a schemelor sale de interacțiune cu mediul, în sensul creșterii nivelului lor de abstractizare. Acest aspect al dezvoltării este denumit adaptare. Odată cu realizarea echilibrului la nivelul operațiilor formale, gîndirea poate opera cu propriile sale produse, al căror număr poate crește indefinit, ceea ce explică atît forța sa constructivă, cît și iluzia libertății față de realitate. Dar oricît de mult am mări gradul de abstracție al teoriilor nu trebuie să uităm că materia lor primă o constituie operațiile concrete, adică reflexul pe planul gîndirii, a acțiunilor efective ale subiectului asupra realității, iar structura acestor acțiuni este determinată de obiectul lor.

Acest model sugerează ideea că odată cu atingerea echilibrului la nivelul operațiilor concrete copiii devin capabili să sesizeze relații logice, cu condiția ca acestea să le fie prezentate sub forma adecvată. Ideal ar fi ca aceste relații să fie obținute pe cale inductivă, adică să fie construite de ei în urma contactului nemijlocit cu obiectele. Experimentele efectuate de J. Bruner și Z. P. Dienes, privind învățarea de către copii a unor noțiuni matematice aduc argumente convingătoare în acest sens. Studiul fizicii ar oferi de asemenea un cîmp larg de activitate prin organizarea unor experimente chiar cantitative, din care pe baza determinărilor efectuate de elevi aceștia să determine relațiile funcționale între două mărimi prin punerea în corespondență a șirurilor de valori seriate. Dar asemenea legități nu surprind decît aspectul observabil al fenomenelor, deci nu au decît valoare descriptivă. Explicarea fenomenelor presupune luarea în considerație a relațiilor cauzale, adică atribuirea unor operatori înseși obiectelor din lumea reală. Prin intermediul ipotezelor cauzale subiectul imprimă deci într-o mare măsură lumii reale structura propriei sale gîndiri. Dar o ipoteză cauzală este prin excelență o relație non-perceptibilă. Ea nu poate fi constatată, ci doar presupusă și deci orice construcție care pleacă de la un ansamblu de asemenea ipoteze are caracterul unui raționament deductiv. Rezultatul acestui raționament reprezintă o consecință a ipotezelor care prin verificare experimentală duce la validarea lor. Prin urmare, principiile fizice, care reprezintă relațiile cauzale fundamentale ale unui domeniu sînt elaborate în urma unui proces în care raționamentul de tip logico-matematic este profund implicat.

DEZVOLTAREA CAPACITĂȚII ELEVILOR de a realiza asemenea raționamente prin activitățile matematice ar constitui desigur un obiectiv cu valențe interdisciplinare. Dar pentru realizarea lui probabil că o importanță mai mare ar avea-o nu studiul acelor domenii în care relațiile cantitative au un rol predominant (aritmetică, algebră, trigonometrie) ci îndeosebi al geometriei. Tipul de raționament implicat în rezolvarea unei probleme de geometrie are numeroase analogii cu cel prin care se poate explica un fenomen fizic, cu avantajul că propozițiile de la care se pornește în studiul geometriei au un suport intuitiv.

Din cele spuse anterior s-ar putea formula cîteva concluzii privind eșalonarea în timp a studiului fizicii corelat cu cel al matematicii, ținîndu-se seama bineînțeles și de procesul de maturizare biologică a copilului.

Studiul sistematic al fizicii ar trebui să debuteze prin exerciții de observare, completate cu determinări cantitative ale unor mărimi observabile și prelucrarea datelor în scopul identificării unor relații funcționale simple.

Culegerea de date poate fi orientată de ipoteze privind factorii ce influențează procesul, iar prelucrarea lor poate constitui un bun prilej pentru exerciții operaționale, putînd chiar devansa studiul unor relații (directă și inversă proporționalitate) în cadrul matematicii. O a doua etapă ar constitui-o studierea unor fenomene a căror explicație cauzală, elaborată în mod empiric de către copii, vine în contradicție cu desfășurarea lor reală în condiții modificate, ceea ce ar avea un rol stimulator în producerea reorganizării cognitive constînd în trecerea copilului la stadiul operațiilor formale.

Integrarea datelor empirice și explicarea lor cauzală prin constituirea teoriilor, posibilă numai după atingerea echilibrului în acest ultim stadiu ar fi ultima etapă a studiului fizicii, caracterizată prin utilizarea raționamentului logico-deductiv în construirea teoriilor și prin exprimarea rezultatului procesului de investigare în limbaj matematic.

Durata acestor etape, amploarea conținutului unui asemenea curs nu pot fi bineînțeles determinate decît pe baza unei cercetări experimentale, care sperăm că ar dovedi și caracterul adecvat al structurii propuse.

DESPRE MODERN ÎN ACTUL DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

Discuție cu prof. CORIOLAN VĂLEANU, Școala generală nr. 1 și prof. VASILE FABIAN, Liceul industrial din Carei - Satu Mare

RED.: Procesul de predare-învățare ca proces biunivoc, utilizarea metodelor participative în acest proces sînt lucruri cunoscute astăzi de către slujitorii școlii românești. Vă propunem să discutăm, totuși, despre acest aspect al modernizării învățămîntului, să vedem cum s-a ivit nevoia extinderii unor metode active, în ce măsură și cum sînt aplicate ele de către cadrele didactice.

V. FABIAN: În activitatea didactică, metodele participative de predare-învățare, de recapitulare și sistematizare a cunoștințelor și-au dobîndit locul binemeritat. Dacă în deceniul trecut ele prezentau ceva nou în opoziție cu metodele clasice, astăzi sînt moduri curente de lucru pentru slujitorii școlii. Fără îndoială că în trecerea de la învățămîntul clasic, tradițional, la învățămîntul modern a fost necesară, după o expresie a pedagogului V. Bunescu, „modernizarea minții profesorului", iar acest proces s-a desfășurat și el în virtutea negației dialectice: preluarea celor mai eficiente mijloace și procedee experimentate prin metodele clasice de activizare a elevilor și renunțarea la ceea ce ținea pe elev în stare de pasivitate, de simplu receptor de cunoștințe, iar pe profesor de unică sursă de informare, de transmițător de cunoștințe. S-a dat preponderență metodelor în care elevul nu mai este obiect al activității educative, ci subiect al propriei lui educații. În felul acesta, sinteza dialectică între învățămîntul tradițional și cel modern s-a împlinit. Experiența, modul actual de lucru al cadrelor didactice confirmă acest fapt.

C. VĂLEANU: În afara acestei sinteze despre care vorbește tovarășul Fabian cred că metodele de predare-învățare active acționează și în funcție de o anumită etapă istorică.

V. FABIAN: Da. Apariția lor este dictată de dezvoltarea științei și tehnicii, de înmulțirea datelor, de dezvoltarea în general a societății omenești.

RED.: Dar, tovarășe Fabian, oare optimismul dumneavoastră în legătură cu modul actual de lucru al cadrelor didactice este întru totul justificat? Dumneavoastră, tovarășe Văleanu, ca profesor de matematică, ce părere aveți?

C. VĂLEANU: Desigur, că noul s-a impus întotdeauna cu greutate, avînd adepți înflăcărați, avînd indiferenți și potrivnici. Mă gîndesc la regretatul savant Grigore Moisil și-mi amintesc cu cîtă pasiune susținea el introducerea noului în școala românească, numărul celor ce-l înțelegeau și-l acceptau fiind la început destul de mic. La introducerea noului în matematică se poate întîlni și astăzi indiferență sau neînțelegere din partea unor învățători sau profesori. Acest lucru se întîmplă pentru că inerția îl ferește de riscuri pe cel ce o adoptă, dar îl duce și la rutină cu toate consecințele ei nedorite. Ceea ce este îmbucurător însă, este faptul că cel mai ușor adaptabil la situațiile noi rămîne elevul, deoarece pentru elev orice sistem de predare a fost și va fi nou.

RED.: În legătură cu rezistența unor cadre didactice la introducerea noului în predare aveți perfectă dreptate, deși din ce în ce mai puțină. Și asta spre fericirea școlii noastre și a elevilor.

Dar, tovarășe Văleanu, dumneavoastră afirmați că pentru elev orice sistem de predare este nou și e firesc să fie așa. Cînd vine la școală el nu este obișnuit cu o metodă sau alta cum sînt profesorii sau părinții. Mă întreb, însă, în ce măsură practicarea metodelor participative în actul de predare-învățare favorizează dezvoltarea copilului, a tînărului ?

C. VĂLEANU : Vă referiți, probabil, la dezvoltarea personalității lui. Răspunsul e simplu. În general, metodele tradiționale, vechi, îl puneau pe elev în situația de a asculta ce i se spune, era un element pasiv, profesorul expunea, el trebuia să rețină și să reproducă. Fără îndoială că din masa de elevi, unii rețineau, alții nu rețineau cele ce li se comunica de la catedră. Metodele participative fac din elev un element activ, îl pun în situația de a gîndi, de a înțelege și a-și însuși cunoștințele. Acest lucru nu rezolvă numai siguranța învățării, dar îi creează elevului convingerea că cele ce realizează din punct de vedere teoretic și practic în procesul învățării i se datorează și lui și de altfel așa este. În sprijinul celor afirmate amintesc doar o singură metodă, aceea a descoperirii. Ce vreau să spun ? Că metodele participative, pe lîngă înlesnirea actului propriu-zis al învățării contribuie la formarea personalității copilului, îi dau încredere în el însuși, în posibilitățile lui, îi formează curajul de a aborda, de a rezolva ceva prin propriile lui forțe, îi cultivă optimismul.

V. FABIAN : Școala noastră îi învață pe tineri cum să dobîndească cunoștințe prin efort propriu în activitatea lor de viitor. Înarmîndu-i din anii de studiu cu mînuirea tehnicilor de muncă intelectuală, transmițîndu-le cunoștințe, sădindu-le convingeri proprii orînduirii noastre sociale, conturăm profile spirituale de viitori comuniști și ne înscriem cu pași siguri în direcția educației permanente a specialiștilor de mîine.

RED. : Am vizitat Liceul industrial din Carei și am înțeles că utilizarea metodelor participative este o preocupare insistentă a cadrelor didactice, că ceea ce numim modernizarea învățămîntului, referindu-ne la loc și la timp, este, în mare parte, un fapt împlinit. Mă refer, de pildă, la activitatea tovarășului profesor de fizică Vonhaz Iosif și a colegilor săi de catedră.

V. FABIAN : Da. Tovarășul prof. Vonhaz, încă din anul 1973 a pus în funcțiune laboratorul multifuncțional, primul de acest gen din țara noastră, prevăzut cu mese individuale unde se depozitează și materiale didactice. Masele sînt transformabile totodată pentru munca în grup.

RED. : Sau mă refer la tovarășa Elisabeta Gindele profesoară de biologie care îmbină în mod armonios metodele clasice cu cele moderne, aplicînd cu succes metodele active ca descoperirea, problematizarea, modelarea și imprimînd lecțiilor de laborator un caracter de cercetare.

V. FABIAN : Mă bucur cînd aud asemenea vorbe despre activitatea didactică a colegilor mei, deși liceul nostru este mai departe de București. Ne străduim să filtrăm volumul de cunoștințe ce trebuie însușit, trecîndu-le prin ceea ce e logica internă a disciplinei de învățămînt. În științele naturii, restructurarea materialului are avantajul lui, selecția se cheamă pe sine ca în jurul unui magnet. La științele sociale însă și la disciplinele artistice de învățămînt efortul de selectare este mult mai sinuos. Referindu-mă la obiectul meu, vreau să spun că prin programele școlare se reduc la minim numărul de scriitori și de opere, dar prin introducerea din acest an, începînd cu clasa a XI-a, a predării literaturii române în cadrul curentelor literare cu referiri la literatura universală, sub aspect formativ-educativ se surprinde mai bine originalitatea literaturii poporului nostru. Prin lecții de sinteză, de recapitulare, adîncim cunoștințele pînă ajungem la un climat-cadru de studiere a scriitorilor români. Încercăm să creăm și să consolidăm principii metodologice de studiere a literaturii române din perspectiva surprinderii originalității acesteia, a permanențelor ei, a vocii unice a scriitorului, grefate pe însușirile mai largi ale cunoașterii artistice.

RED. : Din cele ce-ați spus se desprinde și ideea că profesorul conduce procesul de predare-învățare în funcție de obiectul pe care-l predă, și, bineînțeles, de colectivul clasei, de ritmul de învățare al elevilor.

V. FABIAN : Fără îndoială că în studiul matematicii, elevul nu va folosi fișa de lucru, de pildă, în măsura în care o folosește în studiul literaturii, profesorul de istorie nu va folosi magnetofonul atît cît îl folosește cel de limbi străine, profesorul de matematică nu va preda împărțirea prin 0 într-un muzeu, unde foarte bine poate să predea o lecție profesorul de istorie sau de biologie.

RED. : Tovarășe prof. Văleanu, vorbind despre metodele noi, ne referim de obicei la însușirea de cunoștințe. Dar verificarea ?

C. VĂLEANU : Forma clasică de verificare se definește prin imaginea elevului scos la tablă, chestionat, chinuit în fața clasei, ajutat eventual de profesor, care, în felul acesta îl învață. În acest timp restul clasei pierde clipe prețioase, iar randamentul orei nu este cel așteptat. De aceea, de foarte mulți ani eu fac verificarea prin lucrări de control. După o oră cunosc mult mai aproape de realitate nivelul clasei avînd posibilitatea să intervin imediat pentru înlăturarea lipsurilor cu caracter general. Pe de altă parte, urmăresc evoluția ritmică și la intervale scurte de timp a fiecărui elev. Prin lucrările de control, atît elevii buni, cît și

cei mai slabi, sînt obligaţi să se pregătească în mod ritmic, deci creşte eficienţa muncii la clasă.

V. FABIAN : La acest procedeu de verificare se adaugă şi altele.

C. VĂLEANU : Este de la sine înţeles. Profesorul de limbi străine trebuie să şi audă cum vorbeşte un elev în franceză sau rusă, cel de chimie se poate bizui pe lucrările practice şi aşa mai departe.

RED. : Vorbind ca profesor de matematică despre rezultatele pe care năzuiţi să le obţineţi cu elevii cum aţi vedea „modernul" ?

C. VĂLEANU : Acest „modern" în matematică înseamnă a crea nu viitoarele mari valori care se ridică oarecum de la sine, societatea noastră asigurîndu-le condiţii, ci preocuparea pentru întreaga clasă, fiindcă producătorul de bunuri materiale va trebui să aibă o pregătire corespunzătoare cerinţelor tehnicii prezente şi viitoare. Nu lucrînd neapărat în strălucite cabinete de matematică devenim moderni, ci transformîndu-ne noi înşine în primul rînd, adică luptînd pentru a forma omul de mîine în aşa fel încît societatea să se bizuie pe întreaga lui capacitate. Datoria noastră, a cadrelor didactice, este să avem grijă de fiecare elev, să stimulăm pe cei buni şi să vedem în fiecare omul anului 2000.

Discuţie consemnată de
GEORGE NESTOR

RANDAMENTUL ELEVILOR LA DISCIPLINE FUNDAMENTALE — EFECT SINTETIC AL UNEI CONSTELAŢII DE FACTORI

(Rezultatele unei cercetări longitudinale)

Dr. GEORGETA DAN SPÎNOIU, dr. VALENTINA RADU, dr. N. RADU-RĂDULESCU, psih. MARIA MOŢESCU

Dacă luăm în consideraţie numai cîteva dintre trăsăturile societăţii industriale actuale şi, mai ales, din viitorul apropiat (în care vor activa elevii de astăzi), vom înţelege mai profund rolul disciplinelor ştiinţifice fundamentale într-o strategie a progresului social şi individual. Creşte vertiginos rata invenţiilor — ele fiind decisive pentru progres — ştiinţa pătrunde tot mai mult în producţie, legătura dintre ştiinţă şi tehnologie este un imperativ al dezvoltării sociale multilaterale.

Cercetările privind revoluţia tehnică contemporană relevă că aceasta se deosebeşte radical de cele precedente, ea punînd în mişcare nu numai mijloacele de producţie, ci şi elementul uman. Ea exclude tot mai mult forţa de muncă necalificată şi efortul fizic, solicitînd capacităţile superioare ale omului în funcţii de programe, de comandă, de control al maşinilor. În astfel de condiţii, procedeele cognitive de percepere şi prelucrare rapidă a datelor legate de producţie, procesele de gîndire şi cele de decizie capătă o tot mai mare importanţă. Dar pregătirea unor capacităţi ca cele relevate mai sus se realizează în timp, prin instruire şi educaţie de-a lungul anilor de şcoală. Nu este vorba numai de cunoştinţe ci şi de capacităţi de combinare şi de recombinare a acestora după legi şi principii impuse de cerinţele obiective ale situaţiilor.

ÎN ŞCOALĂ SE CREEAZĂ PREMISA viitoarelor adaptări socio-profesionale, care au efect favorabil atît pentru societate cît şi pentru persoana în cauză. Există un corp de discipline fundamentale pentru pregătirea elevului în raport cu cerinţele socio-profesionale ale viitorului : matematica, fizica, chimia, ştiinţele naturii — fără a

nega rolul celorlalte discipline în formarea atitudinilor și înțelegerilor superioare ale problemelor vieții și ale muncii.

În documentele programatice ale partidului rolul acestor științe fundamentale este accentuat cu multă clarviziune, dată fiind importanța lor pentru dezvoltarea forței de muncă policalificată la niveluri superioare, aptă să se adapteze din mers la reînnoirile tehnice petrecute în muncă, la noi profesii, la noi cerințe. Termenul „fundamental" poate fi apreciat și într-un raport de necesitate socială — aceste discipline clădind baza dezvoltărilor esențiale în economie, dar și în raport cu o necesitate profund umană — aceea de a educa oameni cu capacități adaptative superioare și flexibile.

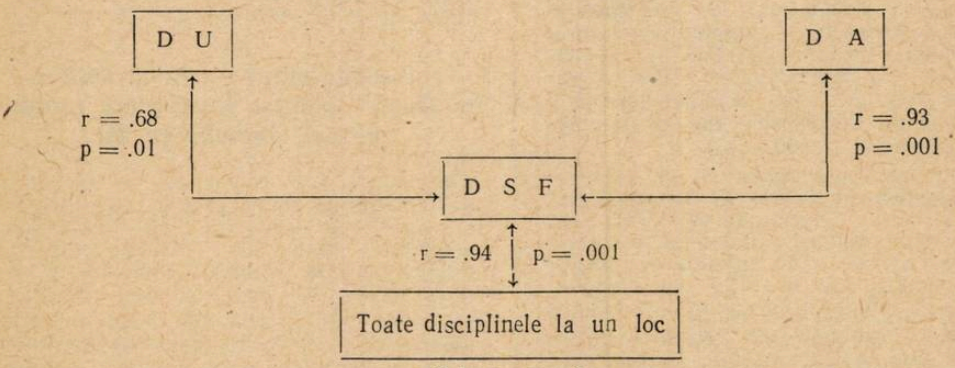
1. Obiectivul cercetării

1. Obiectivul cercetării noastre a fost mai amplu : dezvoltarea multilaterală a personalității elevului preadolescent* în procesul instruirii și educației școlare. În acest context am urmărit și rolul diverselor discipline școlare în structurarea personalității, relațiilor intrinsece sau extrinsece pe care ele le întreține și care au ca efect ultim, un anumit nivel de performanță școlară. Am selectat din acest cadru problematic doar cîteva aspecte, suficiente pentru a argumenta rolul disciplinelor științifice fundamentale în sfera totală a activității școlare ca și în formarea personalității elevului.

2. Relația dintre randamentul elevilor la disciplinele științifice fundamentale (notate de noi simbolic prin DSF) și randamentul la disciplinele umanistice (DU) și artistice (DA)

Afirmînd că unele discipline sînt fundamentale, înseamnă a face o judecată universal-afirmativă, în sensul că, privindu-le în raport cu celelalte discipline, ele dispun de capacitatea de a influența dezvoltări esențiale pentru adaptarea socioșcolară și socioprofesională. Pentru a confirma prin practică această judecată, ne-am orientat spre studierea randamentului școlar dintre diverse categorii de discipline, presupunînd că vom dezvălui relații semnificative între DSF și celelalte.

În urma cercetării am obținut această confirmare (schema nr. 1). Observăm că randamentul elevilor la DSF intră în relații semnificative cu randamentul elevilor la celelalte două categorii de discipline, precum și cu randamentul general (raportat la toate disciplinele pe întreaga perioadă a unui an școlar). Avem dovada că raporturile simbolizate în coeficienți de corelație semnificativi demonstrează existența unor legături sistematice, așa încît acționînd pentru ridicarea nivelului pregătirii școlare la DSF, vom pune în mișcare un resort generator de conduite adecvate și în cadrul celorlalte discipline. (Care este explicația, o vom afla practic din cele ce urmează).



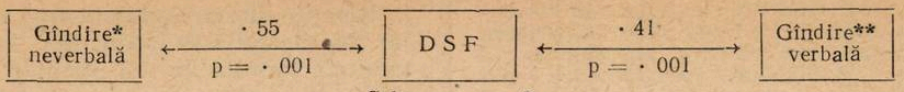
Schema nr. 1

3. Relația dintre randamentul la DSF și factorii intelectuali de personalitate

Datele cercetării noastre efectuate pe cei 240 de elevi preadolescenți în evoluția lor de-a lungul a patru ani de studii (clasele V — VIII), demonstrează relații puternice între mediile școlare la DSF și probele psihologice de investigație a factorilor intelectuali. Calculînd coeficientul de corelație „r" mediu pe cei 4 ani, am obținut următoarele date (vezi schema nr. 2).

Deși valorile menționate sînt puternic semnificative statistic, indicînd relații puternice, o analiză a acelorași date, mai aprofundată, deschide posibilitatea obținerii unui plus de rezultate importante pentru activitatea didactică din școală :

* Lotul a fost format din 240 de elevi din gimnaziu, urmăriți evolutiv (din clasa a V-a, pînă în clasa a VIII-a inclusiv).



Schema nr. 2

a) Plecînd de la valorile corelaţiilor am putut afla şi proporţia în care randamentul şcolar la DSF poate fi explicat prin aportul factorilor intelectuali investigaţi. Astfel, aproximativ 21% din randament se explică prin aportul ambelor tipuri de gîndire (relevate mai sus), considerate împreună. Examinînd proporţia în care contribuie fiecare tip de gîndire în randamentul la DSF, datele demonstrează contribuţia sporită a gîndirii neverbale (30%), în timp ce influenţa gîndirii verbale în randament are o pondere mai scăzută (16—17%). Aceste rezultate evidenţiază cîteva probleme importante pentru activitatea didactică în predarea, asimilarea cunoştinţelor şi formarea deprinderilor la disciplinele ştiinţifice fundamentale :

Solicitarea gîndirii neverbale este calea esenţială pentru înţelegerea cauzelor implicate în demonstraţiile cu caracter experimental sau în operarea cu exemplificări factuale, empirice. Rezultatele şcolare specifice sînt satisfăcute de acest fel de gîndire, în situaţia disciplinelor ştiinţifice fundamentale. Dar, gîndind în perspectivă, la rolul acestor discipline pentru baza pregătirii policalificate şi a capacităţii de adaptare la cerinţe de activitate mereu reînoite, trebuie să recunoaştem că ponderea mai scăzută a solicitării gîndirii verbale prejudiciază constituirea sistemului de concepte şi judecăţi abstracte. Acestea reprezintă un obiectiv formativ de bază în predarea DSF din gimnaziu, facilitînd explicitarea noţiunilor şi fenomenelor prin raţionamente desfăşurate (de la premise, la argumentare şi concluzii).

Apare deci necesitatea ca în activitatea didactică să existe un echilibru între cele două categorii de solicitări, prin organizarea predării şi asimilării cunoştinţelor, astfel, încît înţelegerea implicită a legilor sau regulilor din conţinutul acestor discipline să fie reflectată adecvat în raţionamente verbalizabile — subordonate legilor interne fiecărei discipline (dar controlate riguros mental).

b) În ceea ce priveşte calitatea rezolvărilor (obţinute de la elevi) pentru problemele de gîndire verbală cuprinse în cercetare, s-a relevat dezvoltarea redusă a capacităţii de clasificare noţională. Acest fapt indică formarea la un nivel nesatisfăcător al deprinderilor intelectuale de analiză sistematică privind asemănările şi deosebirile dintre noţiuni, deprinderi care formează suportul cognitiv indispensabil pentru definirea corectă a noţiunilor.

Un rol însemnat în formarea deprinderilor amintite îl au, fără îndoială, şi disciplinele umaniste (îndeosebi limba română). Privită în timp, realizarea acestui obiectiv educativ începe din şcoala primară sub forma deprinderilor de observare metodică a obiectelor şi fenomenelor concrete. În ciclul gimnazial se produce transferul spre analize conceptuale propriu-zise. O astfel de mişcare se produce evident mai accentuat pe terenul disciplinelor ştiinţifice fundamentale (mai mult decît în cazul celorlalte discipline), deoarece conţinutul lor, deşi bogat în fapte, este esenţializat prin concepte, principii şi legi cu grad superior de abstractizare. Din acest motiv se şi numesc fundamentale. Ele generează transferul deprinderilor din concret în abstract, creînd baza generală pentru adaptări la situaţii similare, şi, ca să vorbim **în termeni de perspectivă, ele creează baza policalificării.**

Aşadar relaţia constatată între factorii intelectuali şi randamentul şcolar la DSF trebuie interpretată de pe poziţia unei concepţii didactice active, înţelegînd prin aceasta modelarea capacităţilor intelectuale favorabile pentru eficienţa învăţării şcolare, măsurabilă în perioada şcolară dată, ca şi în perioada următoare.

4. Randamentul şcolar la DSF şi motivaţia pentru învăţătură (notată de noi simbolic cu M)

Motivaţia este concepută în literatura de specialitate ca o „sete de cunoaştere", ca un „mod subiectiv al cauzalităţii obiective", ca o cale eficace de a cunoaşte evoluţia psihică a copilului în diferite etape ale evoluţiei sale. Orientarea selectivă a elevului spre anumite obiecte de învăţămînt demonstrează implicarea de sine în curriculum şcolar. Ea are rol de a anticipa comportamentul, oferind o cale pentru prevederea şi influenţarea efectelor învăţării.

a. Cercetînd evoluţia tendinţelor motivaţionale de la un an la altul, la acelaşi lot de preadolescenţi, constatăm o descreştere a motivaţiei pentru matematică de la clasa a V-a pînă la clasa a VII-a, pentru ca apoi motivaţia să se stabilizeze ; ştiinţele naturale au o uşoară ascensiune către clasa a VI-a, pentru ca apoi să scadă motivaţia pentru ele ; fizica şi chimia sînt atractive în primii ani de studiu al lor, ca apoi să piardă din puterea de atracţie.

* Gîndirea neverbală implică rezolvarea de probleme cu conţinut figural.

** Gîndirea verbală implică diferenţieri semantice, raţionamente analogice şi deductive.

Astfel de mișcări ascendente și descendente pe scara motivației indică felul relației (în timp) a elevului cu obiectul de învățământ, care poate fi considerată ca o tatonare a direcțiilor, o selectare a căii de autorealizare în perspectivă. Alte analize efectuate de noi au întărit această idee.

b. Urmărind relația dintre randamentul la DSF și M constatăm că primul este efectul celei din urmă. Motivația apare evident ca un factor de personalitate care anticipează scopul învățării și ca atare, nivelul acesteia.

Problema care se pune este următoarea: s-a constituit relația dintre M și randamentul la DSF de o manieră semnificativă pentru adaptarea socioșcolară de calitate?

Calculînd relația dintre cele două variabile (coeficientul „r") la întregul lot, răspunsul apare fără echivoc. În clasa a V-a M corelează cu randamentul la matematică (r =.38, p =.001) și la științe naturale (r =.77, p = .001).

Acest fapt ne-a determinat să continuăm analiza și la clasele următoare, sintetizînd de această dată, valorile pe total discipline fundamentale. Situația relațiilor se prezintă astfel:

Clasa a VI-a: M $\leftarrow \frac{r = \cdot 52}{p = \cdot 001} \rightarrow$ randament DSF

Clasa a VII-a: M $\leftarrow \frac{r = \cdot 33}{p = \cdot 01} \rightarrow$ " "

Clasa a VIII-a: M $\leftarrow \frac{r = \cdot 27}{p = \cdot 01} \rightarrow$ " "

Observăm că semnificația relației dintre M și randamentul școlar la DSF se menține la toate clasele; fapt care demonstrează implicarea personalității în eficiența acțiunii de învățare.

În concluzie, pregătirea elevilor la disciplinele fundamentale rezultă din sinteza a două direcții informaționale: 1) dinspre profesor către elev (transmiterea cunoștințelor) și 2) dinspre elev către profesor (cunoașterea de către profesor a gradului de angajare a elevului în recepționarea informației transmise de el). Problema poate fi amplu comentată și statuată într-un program de acțiune*.

5. Randamentul la DSF și interesele de cunoaștere

Fundamentîndu-ne cercetarea pe ideea că interesul reprezintă, pe plan subiectiv, categoria de valori spre care se orientează elevul, am căutat să demonstrăm în ce măsură interesul susține atenția și efortul elevului în activitate.

Studiind relația dintre interese și randament la DSF am presupus că sistemul de valori construit de elevul preadolescent se axează pe obiectele de învățământ și pe activitățile organizate în cadrul școlii.

Constatăm că și în cazul intereselor de cunoaștere pentru științele exacte și tehnică apare relația semnificativă (la un prag de .001) cu rezultatele la DSF, în toți cei 4 ani succesivi, cercetați de noi. De exemplu (clasa a VII-a):

Interese pentru știință și tehnică: $\leftarrow \frac{\text{lot total}}{r = \cdot 32 \quad p = \cdot 001} \rightarrow$ Randament D S F

" $\leftarrow \frac{\text{fete}}{r = \cdot 32 \quad p = \cdot 01} \rightarrow$ " "

" $\leftarrow \frac{\text{băieți}}{r = \cdot 39 \quad p = \cdot 001} \rightarrow$ " "

Este evident că interesul de cunoaștere pentru știință și tehnică se intercondiționează cu rezultatele la învățătură în sensul că pe măsură ce interesele se dezvoltă crește și randamentul, pentru ca apoi, un alt nivel al intereselor să fie stimulat. **Succesul școlar nu este numai un final victorios al efortului de a învăța, ci și un preludiu pentru noi dezvoltări,** un stimul pentru noi expectații.

Datele obținute relevă aceeași situație în cazul în care urmărim relația dintre interesele de cunoaștere pentru știință și tehnică de o parte și rezultatele școlare la științele umanistice, pe de

---

* Vezi: G. DAN-SPÎNOIU și M. MOȚESCU, în *Ghid teoretico-metodologic: Cunoașterea personalității preadolescentului*, predat către M.E.I., 1979, p. 38—88.

altă parte. Socotim că explicația poate fi următoarea : indiferent de domeniul în care se manifestă interesul de cunoaștere, el iradiază în sfera totală a intelectului, optimizînd randamentul școlar în ansamblu. Acest fapt apare și mai clar la elevul preadolescent mai mare — clasele a VII-a și a VIII-a ; apare o corelație crescută între interesul pentru activități artistice și randamentul la DSF, precum și între acesta din urmă și interesul pentru activități practice artizanale și industriale cu profil tehnic.

Datele noastre ne îndreptățesc să conchidem că prin activitatea școlară în general și la DSF în special, profesorul poate stăpîni calea de formare a intereselor multilaterale ale elevilor, întrucît predarea rațională și atractivă a conținutului stimulează căutări în domeniu reprezentativ extins. Filiera are verigi bine stabilite. Este necesar ca mai întîi să le dezvoltăm elevilor motivația pentru obiectele de învățămînt, să le fie dezvoltată nevoia interioară de a învăța, ca apoi deplasarea să se facă ușor spre nevoia de cunoaștere într-o arie mai extinsă de evenimente. **Ne aflăm pe o cale predictivă nu numai a succesului școlar, ci și a succesului ocupațional** (în profesia de mai tîrziu).

6. Rolul altor factori de personalitate în optimizarea randamentului școlar la DSF

Am cercetat cu metoda Cattell implicarea altor 14 factori de personalitate în randamentul școlar. Cei care se relevă ca fiind condiții optime pentru randamentul școlar la DSF sînt următorii : nivel mai scăzut de excitabilitate și de teamă (de anxietate), echilibru emoțional, conștiinciozitate, putere de autocontrol, atitudine încrezătoare și optimism. Toate aceste trăsături nu sînt constituțional native, ci dependente de tratamentul educativ la care fiecare copil a fost supus. Practic se impune ca profesorul să cunoască particularitățile fiecărui elev așa încît să poată individualiza modalitățile de influențare, evitînd procedeele necorespunzătoare care pot duce la creșterea excitabilității și fricii, la manifestări necontrolate, la scăderea încrederii în sine și în reușita școlară. Astfel de recomandări sînt valabile pentru toți profesorii, indiferent de disciplina pe care o predau.

Se impune o strînsă colaborare cu părinții pe toate planurile muncii educative întrucît, din cercetarea noastră, rolul acestora a apărut ca fiind foarte puternic în adaptarea socioșcolară. De exemplu, randamentul la DSF corelează foarte puternic (r=.51) cu nivelul de instruire școlară a părinților. Coeficientul mediu calculat de noi pe cei 4 ani explică influența părinților asupra randamentului școlar al copiilor într-o pondere de 26% — depășind chiar ponderea factorilor intelectuali.

Este evident că unii elevi obțin rezultate mai bune cînd sînt îndrumați de către părinți. Decalajul dintre cei ajutați și cei neajutați de părinți are șanse să crească pe terenul disciplinelor științifice fundamentale, prejudiciind realizarea obiectivelor școlare. Sînt necesare soluții educative în școală, care să elimine riscul ca elevii care nu pot primi ajutor acasă să rămînă în urma celorlalți.

Concluzie

Nu vom mai repeta ceea ce am conchis pe parcursul articolului nostru. Socotim utilă o judecată de predicție : ideile integrează faptele — adică ceea ce știm despre rolul disciplinelor fundamentale trebuie să devină acțiune în munca profesorului. De ce ? Cunoscînd rolul pe care îl au DSF în randamentul școlar de ansamblu, în orientarea elevului, în structurarea personalității lui, profesorul este obligat să dea semnificație și sens corespunzător activității sale, transferînd aceste semnificații și sensuri în munca elevului. Dun punctul de vedere al instruirii se înțelege că este vorba de calitatea conținutului transmis, dar, din punct de vedere psihologic, de formarea personalității. Este vorba de a folosi adecvat informația pe care profesorul o are despre elev încît să acționeze individualizat în 3 direcții : să dezvolte **gîndirea** prin cele învățate producînd relații noi în gîndire (pe baza cunoștințelor), **capacitatea de a le folosi rapid și de a le transfera** semnificația și sensul în atitudinea față de ele (înțelegîndu-le rolul pentru viață) și **nevoia de acțiune** (de a se comporta în favoarea însușirilor).

Printr-un astfel de mecanism sistematic construit se asigură filiera generică între fapte, valori și posibilități în activitatea școlară — îmbogățind progresiv cadrul de referință al comportamentului elevilor.

Condiția ca toți profesorii să obțină succes, în sensul de mai sus, este : toți să dea aceeași atenție problemei formării personalității elevului prin învățare, așa încît acesta să devină activ. Dar nu toți profesorii procedează astfel. Din această cauză, unii obțin progres rapid în formarea elevului, alții mai lent.

UTILIZAREA EFICIENTĂ A CABINETELOR DE ȘTIINȚE SOCIALE

Dr. OLIVIA CLĂTICI, dr. EMIL BÂLDESCU

Se împlinește aproape un deceniu de cînd s-au înființat cabinetele de științe sociale, în gimnazii, licee și facultăți, pe baza hotărîrii Plenarei C.C. al P.C.R. din 3—5 noiembrie 1971, potrivit cerințelor dezvoltării și modernizării învățămîntului de toate gradele. Rostul acestor cabinete a fost definit în expunerea la plenară, a tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului nostru, care arăta: „În vederea desfășurării în bune condiții a muncii educative, va trebui să fie create în toate întreprinderile, în instituții, comune și orașe cabinete pentru științele sociale și răspîndirea cunoștințelor științifice".

De atunci, rețeaua cabinetelor de științe sociale a cuprins practic întregul învățămînt, ceea ce a sporit posibilitățile de influențare și formare a conștiinței elevilor ale acestor discipline, care ocupă un loc de frunte în educarea socialistă revoluționară a tinerilor. S-au alocat fonduri pentru dotarea școlilor și facultăților cu mijloace de învățămînt, și s-a asigurat spațiul necesar, astfel ca acestea să stea pe picior de egalitate cu laboratoare de fizică, chimie, biologie și cabinetele care aveau o existență mai îndelungată și experiență mai bogată, cu specific tehnic. Dar și mai important este faptul că profesorii manifestă pasiune pentru amenajarea și dotarea cabinetelor de științe sociale. Receptivitatea cadrelor didactice față de modernizarea mijloacelor de învățămînt este o înfăptuire deosebit de valoroasă.

Este vorba de adevărate mutații în concepția despre locul și rolul lecțiilor de științe sociale în formarea conștiinței socialiste a elevilor și modalitatea desfășurării lor.

În acest răstimp, s-a acumulat și o experiență în utilizarea cabinetelor de științe sociale, care ne permite să menținem ceea ce este pozitiv, să înlăturăm lacunele și, mai ales, pentru a îmbunătăți calitatea activității educative, în spiritul documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R., eveniment istoric în viața națiunii noastre. Cu această intenție, dorim să exprimăm cîteva idei, păreri, să facem unele aprecieri, sugestii care, de fapt, sînt expresia activității a numeroși profesori din diferite județe ale țării și din municipiul București, ca motive de discuție, meditație și acțiune.

Considerăm că merită a fi apreciat aportul cabinetelor de științe sociale din liceele: industrial din Pucioasa, de matematică-fizică din Caransebeș și Baia Mare, pedagogic din Oradea etc., al cabinetului de științe sociale de la Institutul medico-farmaceutic din București, sau a celui de economie politică de la Academia de Studii Economice, care oferă cadrul adecvat desfășurării lecțiilor de științe sociale la un înalt nivel formativ și informativ, și în același timp se înscriu cu o contribuție deosebit de valoroasă în viața ideologică a unităților respective.

Dotarea cabinetelor de științe sociale din învățămînt este, în general, satisfăcătoare, pe baza baremului de înzestrare cu mijloace de învățămînt stabilit, în anul 1978, de Ministerul Educației și Învățămîntului. Cele mai înzestrate sînt cabinetele unor licee, mai ales ale celor care sînt în subordinea consiliilor populare. O dotare mai slabă au școlile generale. O situație care trebuie schimbată este aceea a liceelor de specialitate din subordinea ministerelor economice. Acestea dispun de fonduri financiare, dar nu pot să-și procure mijloace de învățămînt prin inspectoratele școlare, din cauza unor neclarități ale legislației. Este paradoxal! Unele, cu fonduri mai mici, au de unde să procure material didactic, celelalte au fonduri suficiente, dar lipsește furnizorul. Este de asemenea un fapt real că elevii și studenții nu găsesc întotdeauna cărțile recomandate în bibliografie. Nu este pe deplin elucidată nici relația dintre cabinet și bibliotecă, deși în expunerea la plenară se apreciază că: „În cadrul acestor cabinete vor funcționa și centrele de documentare pentru activitatea politico-educativă". De asemenea, în recomandările ministerului se precizează că „Biblioteca unității de învățămînt este datoare să treacă, cu inventar intern, în folosința temporară a cabinetului de științe sociale: cărți, atlase, diafilme și diapozitive, reviste și alte publicații de specialitate.

Prin intermediul bibliotecii se va realiza schimbul de material documentar (cărți, buletine, filme, diapozitive etc.) cu alte unități de învățămînt sau alte instituții".

Această recomandare nu este onorată în toate instituțiile de învățămînt. Este de asemenea inexplicabil că aceste cabinete, ca și cele de fizică, chimie, biologie, stau sub cheia profesorului de specialitate. Nu se poate găsi o soluție ca ușile acestea să stea deschise permanent ?

Necesarul de mijloace de învățămînt, îndeosebi de material didactic, editorial, nu este fixat pentru totdeauna. În mod firesc baremul ministerului rămîne în urmă. **Dotarea și amenajarea cabinetelor depinde, în ultimă instanță, de conducerile unităților de învățămînt, de organele colective ale acestora, de profesorii de specialitate.** Nu trebuie să se aștepte modificarea baremului pentru achiziționarea documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R., de pildă, absolut necesare elevilor și studenților !

Ponderea mijloacelor de învățămînt depinde de posibilitățile financiare ale instituției de învățămînt, de specificul cabinetului, ciclul de învățămînt, dar și de insistența profesorilor de specialitate, de pasiunea pe care o pun în activitatea lor. Experiența arată că miniaturizarea materialului didactic grafic este eficientă, practică și economicoasă. O planșă se uzează repede și nu poate fi întotdeauna actualizată, dar o schiță la retroproiector permite intervenția profesorului la zi și vizionarea, de către toți elevii, în condiții optime. Folosirea diafilmelor și diapozitivelor este susținută și motivată psihologic. Obișnuința cu o planșă, tabel, hartă, lozincă, micșorează interesul ; tinerii trec pe lîngă ele, considerîndu-le doar obiecte ornamentale. Mobilitatea mijloacelor din dotare asigură creșterea eficienței în folosirea lor. În multe cabinete s-au găsit soluții organizatorice și tehnice de schimbare a materialelor vizuale, după necesități. Noile planuri de învățămînt ale liceelor, creșterea numărului orelor de istorie a patriei, solicită crearea de cabinete distincte, desigur aceasta este în funcție și de spațiul unităților școlare. Cerința principală este aceea ca materialul didactic grafic, scris : manuale, cărți, broșuri să corespundă conținutului programelor școlare și planurilor de învățămînt. Imperativul legării învățămîntului de producție, de viața economico-socială determină o regîndire a materialului didactic grafic folosit, ca de exemplu : prezentarea planului de producție în sistem teritorial, a realizărilor din economia județului, orașului și comunei, precum și a perspectivelor de dezvoltare. Nu avem în vedere doar harta județului, care rămîne nemodificată multă vreme, ci geografia dinamică a economiei locale și chiar istoria ei. Cerința legării învățămîntului de producție presupune mijloace de învățămînt care să ilustreze dezvoltarea economico-socială a județului, a localității respective, trecutul, prezentul și viitorul ei. Schimbarea permanentă a materialului didactic grafic nu trebuie să se facă doar la imboldul unui organ de control din afară, care poate să aprecieze : „asta să rămînă, pe cealaltă o dați jos", ci ca urmare a transformărilor profunde din viața social-economică, în concordanță cu problemele pe care le ridică munca de educație. În acest fel, materialul didactic grafic nu are timp să îngălbenească, uzura morală luînd-o înaintea celei fizice. Întreținerea mijloacelor de învățămînt este și ea o chestiune ce nu poate fi considerată secundară, mîna bunului gospodar se cunoaște de cum pășește pragul cabinetului, prin procedee proprii de organizare și manipulare. Unde aceasta lipsește, materialul se acoperă cu un strat de praf sau se manipulează greoi.

Pavoazarea cabinetelor de științe sociale se discută deseori, în contradictoriu, mai ales, cu prilejul îndrumării și controlului. Aranjarea cu gust estetic atît a materialului cît și a materialului grafic are un rol educativ, ergonomic, psihologic și pedagogic. Dacă elevii și studenții se simt bine într-un cadru plăcut, sînt stimulați să lucreze în aceste cabinete. Deci merită apreciată preocuparea pentru asigurarea acestei condiții. Aducem în discuție și această problemă, deoarece ea este ori subapreciată, ori supraapreciată. Uneori se ironizează grija justificării pentru frumos, alteori se face din aceasta un scop în sine. Dacă într-un cabinet se găsesc scheme, tabele, schițe, la o înălțime la care nu pot fi examinate, sau scrieri costisitoare dar înțepenite, ani de zile, munca depusă nu are eficiență. În acest din urmă caz, frumosul este realizat prin poleială. Deficiența poate fi înlăturată, dacă se judecă rolul și locul fiecărui lucru din dotarea cabinetului de științe sociale.

Utilul și frumosul formează și în acest caz o unitate indisolubilă, care exclude climatul arid dar refuză și zorzoanele fără sens.

Utilizarea efectivă a mijloacelor de învățămînt, a tuturor materialelor didactice, este un criteriu esențial de apreciere a activității educative în cabinetele de științe sociale, deoarece integrarea lor în procesul instructiv educativ îl fac „rapid, plăcut, temeinic", ca să folosim expresia lui Comenius, sporește productivitatea muncii la clasă, elimină excesul de vorbărie care mai caracterizează, uneori, predarea acestor discipline. Din păcate, folosirea incompletă a bazei materiale este una dintre lacunele mari ale muncii în laboratoare și cabinete, inclusiv în cele de științe sociale. În dările de seamă din cursul anului trecut, multe inspectorate școlare județene au criticat aspru slaba preocupare din unitățile de învățămînt pentru valorificarea mijloacelor existente în dotarea laboratoarelor și cabinetelor școlare, indiferent de specialitate : „cabinetele de științe sociale sînt, în multe școli, ca și inexistente, în alte unități dotarea acestora este redusă, prin

autodotare nerealizîndu-se aproape nimic, dar mai grav este faptul că şi puţina dotare care există nu este îndeajuns folosită" (Vîlcea) ; „baza materială a cabinetelor şi laboratoarelor e folosită deseori în mod impropriu, incidental" (Timiş) ; „în multe şcoli aparatura, mijloacele audio-vizuale sînt insuficient folosite" (Dîmboviţa) ; „deşi s-au făcut serioase eforturi pentru realizarea unor laboratoare şi cabinete, acestea nu sînt folosite în mod corespunzător" (sectorul V, municipiul Bucureşti) ; „deşi dispunem de o bază didactico-materială, procentul de utilizare a laboratoarelor este încă redus, în unele unităţi, în special în şcolile generale" (Constanţa) ; „continuă să manifeste neajunsuri în utilizarea bazei didactice" (Alba) ; integrarea mijloacelor de învăţămînt nu se face cu eficienţe dorite" (Caraş-Severin) ; „insuficientă folosire a mijloacelor de învăţămînt, a laboratoarelor" (Arad) ; „există cabinete şi laboratoare-expoziţie — nefuncţionale" (Ilfov) ; „folosirea insuficientă şi neadecvată a mijloacelor de învăţămînt" (Ialomiţa) ; „insuficientă folosire a materialului didactic, a mijloacelor de învăţămînt" (Tulcea) etc. Sub formulări, critice, diverse din punct de vedere stilistic, apare un singur fenomen indezirabil : folosirea insuficientă a mijloacelor de învăţămînt aflate în dotarea cabinetelor. Această atitudine are consecinţe negative atît de natură economică, faptul că face inoportună solicitarea de noi fonduri, pentru îmbogăţirea bazei didactico-materiale, dar şi de natură morală, pedagogică, prin aceea că, dăunează activităţii educative.

Perfecţionarea metodelor de predare-învăţare determină în mare măsură folosirea eficientă a cabinetelor de ştiinţe sociale. De ce nu se folosesc, la nivelul maxim, mijloacele de învăţămînt din dotarea cabinetelor dv. ?, de ce unele sînt într-adevăr doar expoziţii ? Răspunsul credem că este unul singur : comoditatea, superficialitatea, conservatorismul şi rutina care mai persistă în învăţămînt.

Aceste explicaţii apar şi în documentele menţionate mai sus, ale inspectoratelor şcolare : „se mai semnalează practici rutiniere, inerţie, nepricepere în alegerea celor mai adecvate şi accesibile metode de predare" (Satu Mare) ; „nu s-a acţionat suficient pe linia folosirii unor metode active în procesul de predare-însuşire a cunoştinţelor" (sectorul V, municipiul Bucureşti) ; „într-un număr însemnat de şcoli există cadre didactice care nu depun interes şi pasiune în munca de educatori" (sectorul VI, Municipiul Bucureşti), „multe cadre didactice controlate au prezentat lecţii simpliste, neatractive, în care a predominat descriptivismul, şablonismul, în detrimentul laturii formative" (Dolj) ; „modernizarea metodelor continuă să rămînă, în destule şcoli, doar pe ordinea de zi a şedinţelor" (Botoşani) etc.

Recomandările Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului cu privire la organizarea şi atribuţiile cabinetelor de ştiinţe sociale, difuzate în 1978, prevăd experimentarea unor iniţiative şi perfecţionarea metodelor de predare, generalizarea experienţei pozitive, organizarea unor schimburi de experienţă şi dezbateri pe probleme de metodică, stimularea cercurilor ştiinţifice ale elevilor şi studenţilor, sprijinirea activităţii de cercetare a cadrelor didactice. Deci se ştie ce trebuie să se facă, dar recomandările nu au, după cît se vede, puteri miraculoase.

Eficienţa activităţii educative în cabinetele de ştiinţe sociale depinde, în mare măsură, de înţelegerea raportului dintre profesor şi elev sau student. Există mulţi profesori de ştiinţe sociale care nu stimulează tinerii să pună întrebări. Se ştie că pedagogia susţine necesitatea ca tinerii să înveţe să-şi pună întrebări, să stăpînească această artă. Petre Gusti se referea la „facultatea de a pune întrebări". Realitatea demonstrează că tinerii sînt interesaţi să cunoască fenomenele economico-sociale, politica partidului nostru, să descifreze evenimente şi tendinţe în viaţa politică internaţională. Organizarea de dezbateri, în cadrul lecţiilor propriu-zise şi în afara lor, în seminarii, pentru a se ridica întrebări şi a se da răspunsuri competente, stimulează interesul elevilor şi studenţilor pentru ştiinţele sociale. Această modalitate cere **pasiune** din partea personalului didactic de ştiinţe sociale, **perfecţionarea permanentă** pe tărîmul teoriei şi practicii pedagogice.

Conţinutul activităţilor educative ce se desfăşoară în cadrul cabinetelor de ştiinţe sociale, organizarea unor acţiuni interesante, atractive, concrete, strîns legate de viaţă, de practica social-politică din ţara noastră, din fiecare colţişor al ei, constituie cheia succeselor. Ce se face, este mai important decît ce se afişează, este de fapt esenţialul. Climatul de efervescenţă creatoare generat de Congresul al XII-lea al P.C.R. este mai fertil ca oricînd pentru educaţia socialistă revoluţionară a tineretului. Documentele congresului reprezintă un tezaur inestimabil şi inepuizabil de idei, teze, aprecieri. concluzii, învăţăminte cu o încărcătură educativă emoţională fără precedent, care trebuie revărsată asupra simţămintelor elevilor şi studenţilor. Cu o sută de ani în urmă, scriitorul Alexandru Odobescu scria : „E un fapt netăgăduit că nicăieri acest simţămînt (al patriotismului n.r.) nu poate naşte mai lesne şi a se hrăni cu mai multă tărie decît în şcoală... şcoala este pentru viitorii cetăţeni mai mult decît un izvor de cunoştinţe folositoare în viaţă ; ea devine atunci Iordanul în care ei primesc adevăratul botez al patriotismului".

În documentele Congresului al XII-lea al P.C.R., tinerii găsesc răspunsuri la problemele lor de viaţă, îşi trag hrana su-

fletească care le dezvoltă dragostea pentru patria noastră socialistă. Punctul de referință al activității educative viitoare trebuie să fie aprecierea critică din Raportul prezentat la Congres : „Lipsuri serioase se manifestă, de asemenea, în domeniul științelor sociale, în aprofundarea gîndirii social-politice a partidului nostru. În general, se poate spune că se menține o evidentă rămînere în urmă a activității ideologice și politico-educative față de dezvoltarea generală a societății". În acest document prețios găsim scopul și orientările activității în acest domeniu : dezvoltarea spiritului patriotic al tinerilor, a devotamentului față de partid, față de patrie, față de cauza socialismului, a hotărîrii lor de a-și pune întreaga energie și forță creatoare în slujba înfloririi continue a României socialiste, evidențierea grandioaselor succese obținute în transformarea revoluționară a țării, justețea politicii partidului, umanismul orînduirii noastre, combaterea mentalităților și concepțiilor înapoiate, mistice, retrograde.

Aceste sarcini de mare însemnătate ne-au determinat ca, tot timpul cît am reflectat la aceste aspecte ale activității desfășurate în cabinetele de științe sociale, cu variatele lor aspecte, și profundele semnificații educative, să avem mereu în față figura profesorului. Cabinetul este după chipul și asemănarea sa.

Aplicațiile statisticii informaționale în științele sociale

Referindu-se la locul entropiei printre legile materiei, savantul de origine română N. Georgescu-Roegen arată că „descoperirea Legii Entropiei a dus la decăderea dogmei mecaniciste a fizicii-clasice care spunea că tot ce se întîmplă în orice domenii de fenomene constă exclusiv din locomoție și, prin urmare, că în natură nu există schimbare irevocabilă. Tocmai pentru că Legea Entropiei proclamă existența unei asemenea schimbări, unii cercetători au constatat destul de repede legătura ei intimă cu fenomenele caracteristice structurilor vii".

Pornind de la entropia lui Shanon, academicianul Octav Onicescu a observat că, pentru scopurile pur statistice, se poate păstra ca informație probabilitatea însăși și nu logaritmul ei, și, prin urmare, în locul expresiei $-\varepsilon\, p(A) \log p(A)$ se poate considera ca informație medie expresia $E = \varepsilon p_i^2$ (A) pe care autorul ei a numit-o energie informațională. Proprietățile energiei informaționale sînt caracteristice pentru gradul de organizare a sistemului, acest indicator conducînd la puternicul instrument de cercetare care este corelația între populațiile statistice cu caracteristici comune.

Disciplină modernă a statisticii matematice, statistica informațională are ca obiect special studiul structurii raporturilor statistice și corelațiile dintre ele.

Acest fapt, ca și marcantul prestigiu științific al dr. Vasile Ștefănescu, cercetător în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, au condus la inspirata decizie a Editurii Academiei R.S.R. de a inaugura cu prezenta lucrare* noua colecție intitulată „Probleme actuale de statistică".

Studiind și adîncind conceptele de corelație și energie informațională, autorul le-a dat extensiunea necesară construirii sistematice a statisticii informaționale, care să-i permită acesteia abordarea problemelor calitative. În acest fel, se deschid drumuri noi în domeniile demografice, artei, medicinei și, nu în ultimul rînd, în cel al învățămîntului și al educației. În același timp, autorul a elaborat și unele concepte noi, dintre care îl amintim pe cel de „măsură a pierderii de informație".

Pornind de la faptul că starea generală a unui sistem despre a cărui structură sîntem informați prin frecvențele cu care sînt repartizate elementele sale caracteristice între componentele sale poate fi măsurată prin energia sa informațională empirică, autorul abordează o arie largă de probleme dintre care ne vom referi la cele mai apropiate cercetărilor din domeniul științelor sociale. Astfel, autorul studiază problema determinării sarcinilor factorilor în cazul unui model mai general, precum și problema determinării numărului de factori comuni în cadrul analogiei factoriale multiple (cu aplicații la studiul aptitudinilor elevilor privind învățarea limbilor străine și a factorilor care determină abilitatea lor lingvistică).

Pornind de la teoria sistematică a chestionarului, datorată lui Claude Picard, autorul demonstrează că măsurile efectuate cu ajutorul energiei informaționale permit să se meargă mai departe pe această cale, făcînd ca în particular să se pună în evidență și baza chestionarului. Autorul definește și demonstrează proprietățile chestionarelor (omogene și neomogene), precum și energia informațională a acestora.

Cunoscînd că în cadrul științelor sociale interesul pentru energia informațională constă în faptul că ea caracterizează gradul de organizare a structurilor, măsurînd gradul de concentrație a fenomenului în jurul unei singure stări, i-am reproșa autorului faptul că nu a prezentat mai multe aplicații proprii sau pe cele ale altor autori, în aceste domenii. Am amînti în mod special pe cele efectuate de Gh. Zapan asupra sistemelor evolutive cu unul sau mai multe evenimente preferențiale, de o deosebită importanță în evaluarea procesului învățării.

În anexele lucrării, autorul prezintă succint, dar clar, elementele de bază ale teoriei Onicescu, teoremele lui Gh. Mihoc (energia informațională aplicată în practica sondajelor), teoria lui I. Văduva (primul care a arătat utilizarea energiei informaționale la verificarea ipotezelor statistice), conceptul de proces de ponderare introdus de S. Guiașu, (arătînd că un proces de ponderare poate fi interpretat ca un model de învățare dirijată), coeziunea structurilor economice relevate prin marketing (M. C. Demetrescu), domeniul respectiv bucurîndu-se de numeroase aplicații ale energiei și corelației informaționale.

Incheiem arătînd că această prodigioasă lucrare, de o autentică valoare științifică, are deosebite semnificații practice, fiind de mare utilitate cercetătorilor din domeniul științelor sociale.

dr. ANDREI NOVAK

* VASILE ȘTEFĂNESCU, *Aplicații ale energiei și corelației informaționale*, Editura Academiei Republicii Socialiste România, București, 1979.

BIBLIOTECA „ASTRA"

ACTIVITATEA DE REZOLVARE A PROBLEMELOR, CADRU OPTIM DE EDUCARE A GÎNDIRII CREATOARE

N. OPRESCU

„Cît se poate privi în zare, adică pînă la sfîrșitul mileniului și puțin după, nu există decît cerere de oameni bine pregătiți și mai ales bine echipați cu instrumentele gîndirii moderne, suple, adaptabile și inovatoare" [1].

1. Epoca contemporană are nevoie de **inteligență creatoare,** de oameni cu gîndire independentă creativă. Jean Piaget menționează că „în societatea contemporană, însăși condiția de existență a omului se concentrează tot mai mult către inteligență și creativitate — adică inteligență activă. Progresul societății, integrarea reală a individului în această lume a mutațiilor depind, într-o măsură determinantă, de reușita formării unor creatori, a unor spirite novatoare. Indivizii capabili doar să repete ceea ce au învățat de la generațiile precedente sînt iremediabil sortiți eșecului" [2].

Caracterul creator al activității în orice domeniu, nevoia omului de a se adapta încontinuu la situații, la procese și probleme de muncă mereu noi impun ca școala, odată cu funcția ei informativă, să dezvolte și aptitudinile intelectuale ale elevilor, independența și creativitatea gîndirii. O contribuție esențială la realizarea acestei sarcini o dă studiul matematicii în manieră modernă, adică învățămîntul modern al matematicii.

2. Activitatea gîndirii se manifestă, cu precădere în **rezolvarea de probleme.** O problemă de gîndire apare atunci cînd în calea activității practice sau teoretice apare un obstacol, cînd nu putem face față unei situații noi prin soluții existente în experiența dobîndită, prin mijloacele învățate.

Problema este situația față de care numărul de reacții de care dispune subiectul se relevă insuficient și neadecvat.

Etimologic „pro-ballein" înseamnă ceea ce ți se aruncă în față ca barieră, obstacol ; prin extensie, ceea ce constituie o dificultate teoretică sau practică a cărei înlăturare este pusă sub semnul întrebării. Întrucît dificultatea se prezintă ca o lacună a cunoașterii, ea nu constă într-o simplă întrebare, ci într-o necunoscută. astfel încît problema constă într-un sistem de întrebări asupra unei necunoscute. Înainte de problemă se instituie situația problematică sau o „structură generativă de probleme" (Chomsky). Problematic, cînd putem descoperi implicațiile logice ascunse, în cadrul unei probleme noi, care necesită o aplicare creatoare a cunoștințelor și metodelor de care dispunem în momentul respectiv. În situații problematice, în procesul de depășire a obstacolelor cognitive, gîndirea își mobilizează maximal resursele (informații, capacități) demonstrîndu-și posibilitățile de performanță [3].

Activitatea de rezolvare a problemelor de matematică școlară constituie **un cadru optim pentru cultivarea creativității,** în special pentru dezvoltarea creativității gîndirii.

Se știe că, în funcție de felul cum este organizat și orientat, procesul de învățămînt poate duce la dezvoltarea gîndirii

[1] MIRCEA MALIȚA, *Aurul cenușiu,* vol. I, Editura Dacia, Cluj, 1971, p. 49.
[2] MIRCEA HERIVAN, *Meridiane pedagogice,* E.D.P., 1973, p. 156.
[3] Vezi PAUL POPESCU-NEVEANU, *Curs de psihologie generală,* vol. II, Tipografia Universității București, 1977.

creatoare, după cum poate duce și la formarea unei gîndiri rigide (șablon) [4].

Activitatea de rezolvare a problemelor oferă un cadru optim pentru cultivarea creativității gîndirii la modul potențial; pentru a-și realiza valențele formative, este nevoie de organizarea și dirijarea acestei activități în direcția acestui scop.

A. În esența ei, **rezolvarea unei probleme este o activitate inventivă, creativă.** „A rezolva o problemă — spune G. Pólya — înseamnă a găsi o ieșire dintr-o dificultate, înseamnă a găsi o cale de a ocoli un obstacol, de a atinge un obiectiv care nu este direct accesibil. A găsi soluția unei probleme este o performanță specifică inteligenței (umane)" [5].

În activitatea de rezolvare de probleme, gîndirea este confruntată cu o necunoscută pentru a cărei descoperire trebuie să întreprindă căutări, presupuneri de soluții, combinații noi în legături noi, să adopte strategii care să conducă la soluția problemei.

A rezolva o problemă de matematică înseamnă ca din datele cunoscute să deducem necunoscuta, care se află în relații neexprimate în textul problemei și care trebuie descoperită. În esență, rezolvarea unei probleme constă în dezvăluirea implicațiilor ascunse în care se găsește necunoscuta față de datele cunoscute. Practic, în rezolvarea problemei intervine raționamentul matematic, care va fi cu atît mai complex și mai riguros cu cît necunoscuta se găsește în relații mai îndepărtate, mai mascate față de datele cunoscute ale problemei.

Procesul rezolvării unei probleme se prezintă ca o activitate mintală de căutare în cursul căreia, în baza datelor problemei, sînt emise diferite ipoteze care sînt supuse verificării, pe rînd. În cursul rezolvării unei probleme are loc un proces de reorganizare succesivă a datelor, apar noi formulări ale problemei care conduc către soluție. De foarte mare importanță în rezolvarea problemei este găsirea ideii centrale, a principiului de rezolvare a problemei, a ideii decisive a rezolvării. Apariția ideii conducătoare constituie momentul de încheiere a fazei de tensiune a căutării, un moment de destindere care marchează satisfacția descoperirii. Acesta este momentul descoperirii, al creației în rezolvarea problemei [6].

Activitatea de rezolvare a unei probleme se desfășoară prin parcurgerea mai multor etape asupra cărora părerile nu sînt unanime [7]. Toate aceste etape formează, însă, o activitate unitară, una din cele mai complexe activități intelectuale, care cuprinde: inducții și deducții logice, analogii, raționamente ipotetice, analize și generalizări — iar, în ultimă instanță, creație.

În activitatea de rezolvare a problemelor există o fază de tensiune, neliniște, căutare, o fază dramatică; se fac o serie de încercări „în schiță", atenția concentrîndu-se nu asupra fiecărei verigi în parte, ci asupra totului, asupra felului cum se vor lega verigile. Aceste tatonări reprezintă activitatea gîndirii de descoperire, care nu construiește soluția etapă cu etapă pe un drum liniar. Astfel, în prima etapă nu căutăm primul element al rezolvării, ci direct soluția, întregul. Și pentru că nu-l putem găsi dintr-o dată — la rezolvitorul experimentat se poate întîmpla și o descoperire dintr-o dată a soluției — căutăm să delimităm treptat conturul întregului. După modelul pictorului care creionează conturul și apoi precizează treptat detaliile, avînd atenția mereu îndreptată spre ansamblu [8].

După ce a fost descifrat drumul către soluția problemei, urmează partea de execuțare a construcției, care constă în aplicarea atentă a unor metode și tehnici cunoscute, lipsite de problematic.

Activitatea de rezolvare a problemelor nu este, și nu poate fi, în exclusivitate activitate creativă. În cursul rezolvării problemelor se elaborează algoritmi de recunoaștere și algoritmi de lucru.

B. Pentru ca activitatea de rezolvare a problemelor să-și materializeze valențele formative în direcția dezvoltării gîndirii creatoare este nevoie de un **conținut al problemelor și o orientare a activității de rezolvare a lor adecvate acestui scop.**

1) Selecționarea și ordonarea problemelor după gradul de dificultate pe care-l ridică în rezolvare i-ar ajuta pe elevi — cum dealtfel se realizează aceasta în materie de calcul —, să parcurgă drumul ascendent al formării capacităților necesare rezolvării problemelor, printr-un efort gradat, printr-un antrenament permanent.

Aceasta ar presupune o categorisire a problemelor din manuale după algoritmi de rezolvare din ce în ce mai largi și mai complecși [9]. Intenția de grupare a problemelor după un criteriu apare foarte timidă în manualele de matematică pentru clasele I—IV (unele încercări la clasele a II-a și a IV-a).

---

[4] AL. ROȘCA, *Condițiile dezvoltării flexibilității și creativității gîndirii.* În: AL. ROȘCA ș.a. *Creativitate, modele, programare. Studii de psihologie a gîndirii*, Editura științifică, 1967, p. 18.

[5] G. POLYA, *Descoperirea în matematici. Euristica rezolvării problemelor*, Editura științifică, 1971, p. 5.

[6] Vezi: N. OPRESCU, *Modernizarea învățămîntului matematic în ciclul primar*, E.D.P., 1974,

[7] Vezi: I. N. KULIUTKIN, *Metode euristice în structura rezolvării de probleme*, E.D.P., 1974, și G. POLYA, *Cum rezolvăm o problemă?* Editura științifică, 1965.

[8] Vezi: EUGEN RUSU, *Psihologia activității matematice*, Editura științifică, 1969.

[9] Vezi: GR. NICOLA, *Studiul acțiunii într-un cîmp problematic generativ*, „Revista de pedagogie", nr. 1, 1972, și *Structuri generative în formarea gîndirii matematice*, „Revista de pedagogie", nr. 4, 1974.

În general, manualele cuprind prea puține probleme, majoritatea acestora servind înțelegerii și consolidării principiilor de calcul (a se vedea mai ales manualul de clasa a II-a). Găsim în manualele de matematică prea puține probleme care dau de lucru gîndirii elevilor (sînt și unele probleme care depășesc puterea de gîndire a elevilor clasei respective). Cele mai multe probleme, însă, conțin în text relații evidente care conduc către soluție fără prea multe căutări. Problemele de perspicacitate a gîndirii sînt foarte rare (clasa I, p. 165 ; clasa a IV-a ultimele trei pagini din manual).

Dacă rezolvarea problemei se gîndește, raționamentul care conduce către soluție se descoperă, apoi tehnica rezolvării problemelor se învață. Așa cum i se prezintă elevului categorii de numere, cazuri și tehnici de calcul, definiția și proprietățile operațiilor aritmetice, tot așa trebuie să i se prezinte și problema (datele, condiția, întrebarea), să înțeleagă ce înseamnă rezolvarea problemei, cum se rezolvă o problemă simplă și apoi una complexă etc. Toate acestea trebuie să facă parte din corpul de cunoștințe matematice care se predau elevilor în clasele I și a II-a.

Asemenea preocupări aproape că au dispărut din manualele de matematică ale claselor mici. Este meritorie preocuparea din manualul de clasa I de a prezenta datele primelor probleme pe care le rezolvă copiii, în imagini și de a-i învăța să rezolve problema gîndind pe aceste imagini (p. 85 ș.a.). La fel, preocuparea de a-i învăța să compună probleme (p. 161 ș.a.). La clasa a II-a ne-am aștepta să găsim în manual modele de analiză a datelor și a condiției problemei, de trecere de la rezolvarea problemelor simple la cele complexe, de disciplină a rezolvării problemei cu planul întrebărilor intermediare ș.a.

Considerăm că rămîne în sarcina învățătorului asigurarea bazei concrete prin care să-i pună pe copii în situația de a înțelege conținutul problemei, ca și însușirea de către elevi a disciplinei activității de rezolvare a problemelor.

2) Pentru a forma la elevii claselor I—IV o gîndire creatoare, **trebuie să-i învățăm din ce și cum să creeze.**

Confruntarea elevului cu problema implică scopul rezolvării, conștiința dificultăților de rezolvare și o anume motivație corespunzătoare. Se spune că o problemă bine pusă — formulată în limbajul adecvat elevului — este pe jumătate rezolvată. Punerea problemei și progresele în rezolvare reprezintă pași siguri în structurarea problemei, respectiv în programarea rezolvării ei.

Aceasta presupune formarea la elevi a capacității de a sesiza probleme, de a pune și a conștientiza probleme.

Cele mai multe dificultăți în rezolvarea problemelor le întîmpină elevii din cauza slabei cunoașteri sau chiar a neînțelegerii conținutului problemei. Aceasta implică formarea capacității de a analiza și înțelege semnificația datelor și a condiției problemei, de a orienta raționamentul către întrebarea problemei.

Orice problemă, la început trebuie văzută în ținuta ei cea mai concretă, ca o suită de acțiuni, fapte de viață („Tata a cumpărat o șapcă pe care a plătit 31 lei și o pereche de mănuși pe care a dat cu 9 lei mai mult decît pe șapcă. Ce rest va primi tata la 100 lei ?"). Prin analiza datelor și a condiției problemei, orientată spre întrebare, ne desprindem treptat de conținutul concret al problemei și formulăm conținutul logic al ei :

A avut bani	A plătit pentru șapcă	A plătit pentru mănuși

Raționamentul problemei se generalizează în formula : 100 — (31 + 31 + 9), iar treptat, după rezolvarea mai multor probleme care se încadrează în acest algoritm, el poate fi exprimat într-o formulă generală : a — (b + b + c).

Este vorba aici de drumul pe care-l face elevul ridicîndu-se de la înțelegerea conținutului concret al problemei, prin reformularea treptată a ei, în scopul desprinderii relațiilor logice și a ajungerii la soluție. Aceasta presupune capacitatea de a cuprinde în raza gîndirii nu secvențe independente din raționament, nu fragmente succesive pe care să le pună cap la cap, ci întregul raționament pe care să-l exprime într-o formulă (algoritm de rezolvare a problemei). Aceasta se poate realiza prin: rezolvarea problemei cu ajutorul schemelor grafice ; rezolvarea unor probleme cu explicații orale sau în scris ; analiza problemelor pînă la sesizarea raționamentului, fără a mai face rezolvarea propriu-zisă ; formularea algoritmului de rezolvare prin punerea rezolvării într-un singur exercițiu ș.a.[10].

3) Dezvoltarea gîndirii creatoare în activitatea de rezolvare a problemelor se realizează prin **utilizarea unei varietăți de procedee.**

Raționamentul de rezolvare a problemei se poate generaliza la niveluri diferite și cu cît nivelul de generalizare este mai înalt, cu atît principiul de rezolvare este mai cuprinzător, se aplică unui număr mai mare de probleme.

Cultivarea creativității presupune lupta cu stereotipia. Problemele pe care le rezolvă elevii trebuie să fie diverse ca mod de prezentare, dar încadrabile în algoritmi de rezolvare de anumite niveluri. În fața oricărei probleme, elevul trebuie pus în

[10] Vezi : N. OPRESCU, *Op. cit.*

situația de a gîndi ca în fața unei probleme noi, necunoscute și numai după acest act de gîndire (cunoașterea, eventual recunoașterea problemei pe baza elementelor esențiale) să poată trece la încadrarea problemei „individuale" în categoria sau tipul de probleme căruia îi aparține.

Pentru a forma la elevi o gîndire creatoare, ei trebuie puși în situații variate, mereu noi. În acest scop se utilizează o varietate de procedee : dezvoltarea și complicarea treptată a unei probleme rezolvate ; rezolvarea problemei prin mai multe procedee și alegerea căii celei mai economicoase ; reformularea problemei prin introducerea necunoscutei drept cunoscută ș.a.

În utilizarea tuturor acestor activități matematice, important este gradul de independență ce se acordă elevilor și rezolvarea problemei ca o activitate unitară care conduce la gîndirea creatoare concentrată, la dimensiunile algoritmului de rezolvare a problemei.

LECȚII DE VOCABULAR LA CLASELE PRIMARE

Inv. emerit PARASCHIVA CIULIANU — Ploiești

Cultivarea limbii române este o datorie patriotică a tuturor cadrelor didactice, de la învățător pînă la profesorul universitar.

„A vorbi și a scrie corect românește e, într-adevăr, o obligație elementară a oricui. Aș vrea să adaug : a vorbi și a scrie nu numai corect, ci și frumos, expresiv ! Limba noastră e o limbă bogată, plastică, e „frumoasă și dulce" cum o caracteriza Eminescu, marele maestru al cuvîntului" [1].

„A-ți cunoaște limba, înseamnă a fi capabil să exprimi corect și precis tot ceea ce gîndești, simți ori știi, folosind cuvintele din care se compune vocabularul tău" [2].

Deși problema îmbogățirii vocabularului elevilor stă la baza ușurinței în exprimarea orală și cea scrisă „atît în presa de specialitate, cît și în presa pedagogică se scrie totuși puțin despre căile de îmbogățire a vocabularului în școală" [3].

PREOCUPAȚI DE ACEASTĂ PROBLEMĂ, în activitatea noastră didactică am organizat lecții speciale în afara exercițiilor indicate de manualele de limbă și literatură română.

Este știut că munca de îmbogățire și precizare a vocabularului elevilor este permanentă în activitatea unei zile de curs, că se face cu ocazia povestirilor întîmplătoare sau voite, în lecțiile de geografie, istorie, matematică etc., cu ocazia prezentării evenimentelor locale, naționale sau mondiale, a activităților extrașcolare. Astfel, viața de școlar oferă ocazia de a-i învăța pe elevi să exprime idei și sentimente, să-și îmbogățească vocabularul abstract mai util decît vocabularul concret [4].

Pentru ca elevul să poată să-și exprime cu ușurință gîndurile și sentimentele, să poată să redea întîmplări din lumea sa, să povestească conținutul unei lecturi etc., el trebuie să dispună de multe mijloace de expresie, în așa fel încît dacă în momentul acela îi lipsesc unele cuvinte, altele să poată cu rapiditate să le înlocuiască. Pentru aceasta este necesar să cultivăm gustul pentru varietatea și frumusețea expresiilor.

De aceea, din variatele tipuri de exerciții folosite în munca cu vocabularul vom prezenta unele modalități de lucru cu privire la sinonimie, deoarece, îmbogățirea vocabularului, claritatea și frumusețea exprimării depind în bună parte de sinonimie, ea constituind un fenomen complex al limbii române [5].

Lecțiile speciale pe care le-am desfășurat în acest scop au pornit de la găsirea cît mai multor sinonime pentru același cuvînt. Fără îndoială, există puține sinonime identice ca sens și de aceea trebuie să ajutăm elevii să distingă cuvintele care aparent au aceeași semnificație. Precizarea sensului cuvîntului este stabilit atunci cînd elevul înțelege conținutul său noțional. Studiul sinonimelor face însă să apară net distincții, nuanțe exacte voite de autor, imposibilitatea de a le substitui. Prin exerciții variate și interesante am

[1] I. ROMAN, *Vorbiți mai bine, scrieți mai bine românește*, Editura I. Creangă, Buc., 1978.
[2] R. DOTTRENS, *A educa și a instrui* E.D.P., Buc., 1970, p. 129.
[3] IULIAN GHIȚĂ, *Dezvoltarea vocabularului elevilor — sarcină complexă cu finalitate practică*, „Revista de pedagogie", nr. 9/1978, p. 56.
[4] J. LEIF et G. RUSTIN, *Pédagogie spéciale*, p. 94—95.
[5] IULIAN GHIȚĂ, *Op. cit.*

reușit să creăm la elevii noștri obișnuința de a căuta cuvintele, de a nu le scrie pe primele care le vin în „vîrful peniței“ [6], de a rectifica unele cuvinte, ținînd seamă de contextul în care vor apărea. Am denumit aceste lecții „lecții de vocabular“, scopul principal al acestor lecții fiind dezvoltarea și activizarea vocabularului elevilor.

Lecțiile de vocabular au fost organizate și desfășurate începînd cu clasa a II-a, din trimestrul al doilea al anului școlar 1972/1973.

Aceste lecții au fost cuprinse în planificarea trimestrială la un interval de 2—3 săptămîni, după necesitate, urmînd unui ciclu de lecții de limbă și literatură română. Orele au fost luate din numărul celor repartizate la dispoziția învățătorului.

PRIMA LECȚIE A ÎNCEPUT cu o discuție despre vocabular. S-a vorbit elevilor despre scopul acestor lecții la nivelul lor de înțelegere. Pe tablă s-a scris din pauză, cu cretă colorată și s-au acoperit, două adjective și două substantive sinonime între ele, pe care copiii le-au întîlnit în lecturile parcurse: suav, firav; larmă, zarvă. Prima cerință a fost ca elevii să găsească pentru fiecare cuvînt, cuvinte cu înțeles asemănător, pe care și le-au notat în caiete așa cum le-a scris învățătorul pe tablă. Copiii au găsit cu ușurință sinonimele respective, avînd impresia că se întrec într-un joc interesant.

Pe tablă a apărut notația:

— suav: **gingaș**, fin, **delicat**, grațios;

— firav: slăbuț, plăpînd, debil, **delicat**, **gingaș**;

— zarvă: **gălăgie**, **larmă**, **zgomot**, ceartă, gîlceavă, agitație;

— larmă: **zgomot**, **gălăgie**, **zarvă**, vuiet, hărmălaie.

Criteriile care au stat la baza alegerii cuvintelor au fost: a) elevii să-și dea seama că și în situația cuvintelor care au aproximativ același sens, putînd fi substituite unele cu altele într-un context, unele din ele au ușoare diferențe de nuanță; b) o parte din aceste cuvinte să poată fi folosite în alcătuirea unui text.

Pe măsură ce elevii, ajutați de învățător, găseau sinonimele respective, se cerea explicația sensului, precum și precizarea lecturilor în care au fost întîlnite. De exemplu, copiii și-au amintit cu ușurință de cuvîntul „vuiet“ care este sinonim cu cuvîntul „larmă“ și pe care l-au întîlnit în poezia „Iarna pe uliță“ de G. Coșbuc, în versurile: „Dar năvalnic vuiet vine/De pe drum“.

Tema pentru acasă a cerut elevilor să caute în lecturile pe care le vor citi versuri sau expresii care să cuprindă unele din aceste cuvinte, iar pentru cele pe care nu le vor întîlni să alcătuiască propoziții.

În lecția care a urmat, prin analiza exemplelor aduse de elevi și a celor formulate de ei acasă sau în clasă, copiii și-au dat mai bine seama de deosebirile de nuanță între sinonime. Pot să spun „parfum suav, fin, delicat“, dar nu „parfum grațios“. Folosirea sinonimelor în contexte a demonstrat elevilor că trebuie să-și aleagă cu grijă cuvintele pentru a corespunde sensului respectiv.

LECȚIILE AU PLĂCUT MULT COPIILOR, le-au trezit interesul prin noutatea lor, prin participarea întregii clase la realizarea sarcinilor.

În lecția următoare o parte din cuvintele analizate au fost folosite pentru redactarea unei compuneri. Elevii au înțeles însemnătatea folosirii sinonimelor pentru evitarea repetițiilor, pentru nuanțarea exprimării. La începutul orei li s-a făcut cunoscut elevilor scopul acestei lecții. Avînd în vedere că în procesul de învățare anumite deprinderi se formează prin imitație, îndrumări, exercițiu, textul s-a alcătuit în colectiv, întreaga clasă participînd la elaborarea lui; aceasta cu scopul ca finalizarea colaborării dintre ei să le poată servi ca model pentru viitoarele compuneri. S-a cerut elevilor să găsească un titlu potrivit avînd în vedere cuvintele pe care dorim să le integrăm în text. Fiind luna martie (special lecția a fost planificată în această lună) s-au propus titlurile: Primăvara, Început de primăvară, Martie. De acord cu elevii s-a ales ca titlu „Martie“, fiind cel mai potrivit.

Întrebările clare, precise adresate clasei au ajutat copiilor să formuleze răspunsurile dorite de învățător. Pentru aceeași întrebare s-au solicitat mai multe răspunsuri din care s-au selecționat cele mai corecte și frumoase sau s-au combinat 2—3 exemple pentru a se ajunge la forma cerută de exigențele noastre. Răspunsurile au fost scrise pe tablă de către învățător, iar elevii și le-au notat în caietele lor. Copierea textului a însemnat în același timp și un exercițiu pentru formarea deprinderilor de scriere corectă, de așezare în pagină.

Iată textul realizat:

„Martie, ghiocelul a sunat din clopoțelul **delicat** sosirea ta, sosirea primăverii! Parfumul lui **suav**, purtat de suflarea **gingașă** a vîntului, s-a răspîndit peste cîmpia înverzită.

Pe un fir **plăpînd** de iarbă se urcă grațios o gărgăriță cu mantia purpurie, stropită cu puncte negre.

Razele blînde ale soarelui de primăvară mîngîie tulpinițele **firave** ale toporașilor.

Mirosul **fin** de frunză crudă a înmiresmat pădurea.

[6] J. LEIF, et G. RUSTIN, *Op. cit.*

Moș Martin a ieșit cam **debil** din iarnă.
Păsărelele ciripesc de zor.
Copiii fac mare **larmă**.
A venit primăvara !"

Pentru următoarea lecție, elevii au primit ca sarcină de muncă independentă să noteze în carnetele vocabular cele mai frumoase cuvinte și expresii (imagini artistice) întîlnite în lecturile pe care le vor citi în decurs de două săptămîni. Cu cîteva zile înainte de desfășurarea lecției de vocabular s-au strîns carnetele și s-au extras din ele un număr de imagini artistice care puteau servi ca sprijin în alcătuirea unei compuneri. În pauză, expresiile selecționate au fost notate pe tablă — ca mai jos — și acoperite :

— se crapă de ziuă ;
— crestele munților par aprinse ;
— cărare șerpuită ;
— izvor cu apă argintie ;
— copaci neclintiți ;
— imensul covor de iarbă verde și mătăsoasă ;
— vîrfurile semețe ;
— cerul de azur ;
— aerul înmiresmat ;
— cîntările măiestre ;
— locuri minunate.

S-a cerut elevilor să citească în gînd expresiile, să le recunoască și să le explice, după care a urmat redactarea compunerii.

PROCEDEUL FOLOSIT STIMULEAZĂ COPIII în realizarea lecturii suplimentare, activitate de bază în dezvoltarea și activizarea vocabularului acestora, îi obișnuiește să-și noteze imagini artistice, să caute explicațiile lor în dicționare și să le folosească în exprimarea orală și cea scrisă, îmbogățindu-și în felul acesta vocabularul. Elevii, care și-au recunoscut expresiile notate de ei în carnetele vocabular și cei ale căror răspunsuri au fost selecționate pentru alcătuirea textului, simt satisfacția muncii lor, creîndu-se astfel acea motivație intrinsecă atît de necesară în activitatea de învățare. În felul acesta se declanșează o întrecere tacită între copii și randamentul muncii crește.

Cunoscînd importanța repetiției în fixarea cunoștințelor, aceasta se cere și în munca cu vocabularul. Explicația unor cuvinte și expresii se impune a fi reluată și aprofundată ori de cîte ori se ivește ocazia. Să nu considerăm că la prima explicație toți copiii reține sensul cuvintelor noi și nu mai este nevoie de revenire asupra lor. Dar chiar dacă au reținut sensul cuvintelor aceasta nu este suficient. Cuvintele noi trebuie să intre în vocabularul activ al elevilor. Numai atunci putem constata eficiența muncii depuse în acest scop.

Lecțiile de vocabular au continuat pînă în clasa a IV-a. Ele au îmbrăcat forme variate de desfășurare în raport cu scopul urmărit. S-au efectuat exerciții și compuneri cu privire la aspectele legate de polisemie, sinonimie, familia de cuvinte, omonimie, antonimie etc. la un nivel corespunzător clasei respective și pregătirii elevilor.

Îndelungata experiență didactică ne-a confirmat că elaborarea unor texte (compuneri) în colectiv este necesară la nivelul fiecărei clase, pentru înarmarea elevilor cu regulile de redactare a unui anumit tip de compunere ; o descriere, o narațiune etc. Dacă ne referim la descriere amintim cîteva din variantele acestui tip de compunere : descrierea unui colț din natură, descrierea unui animal, a unei plante, a unei clădiri, caracterizarea unui personaj, un portret etc.

Eficiența acestor lecții se verifică în exprimarea orală a elevilor, dar mai ales în cea scrisă.

Valoarea formativă a ansamblului de măsuri, metode și procedee folosite pentru îmbogățirea și precizarea vocabularului elevilor s-a concretizat în realizarea a trei culegeri de texte din cele mai reușite creații ale elevilor, cîte una în fiecare an, începînd cu clasa a doua, anul școlar 1976/1977.

Cea apărută în iunie 1979, dedicată Anului internațional al copilului și intitulată „De la copii... pentru copii" are 135 de pagini.

Spicuim mai jos cîteva fragmente din lucrările elevilor :

„Pace înseamnă aer, apă și pîine, / Viață liberă astăzi și mîine / Înseamnă partidul, care stă neclintit, / Înseamnă Ceaușescu, conducător iubit !" (F. P. C. „Convingeri").

„Mă cheamă pădurea cu frunze de smarald, / Cu veverițe și flori rubinii, / Cu Luna gingașă de diamant / Și cu a rîului unde argintii".

(C. N. „Fiori de primăvară").

„Născut din norii plumburii și grei, alb ca spuma laptelui și strălucitor ca un diamant, fulgul de nea trecu prin aerul de gheață al iernii, ca o floare albă, ca un fluturaș de argint pe aripile vîntului". (M. D. — „Fulgul de nea").

„Monica și Virgil culegeau flori. Flori frumoase, galbene, albastre, violete, pline de viață. Gîze mici, colorate viu, cu aripi străvezii, verzi, cu trup lunguieț și vărgat, bîzîiau în aer și în iarbă.

Monica era o fetiță din Drajna. Era mereu veselă, zglobie ca o păsărică liberă și neștiutoare. Iubea muzica și frumosul, florile și animalele. Era blondă, cu ochii albaștri ca cerul din ziua aceea.

Virgil era un băiețel din Ploiești, mîndru și indiferent. Îi plăcea să necăjească animalele, nu voia să ajute colegii mai

slabi și nici nu-i iubea. Era brunet, cu ochii ca cărbunii, năltuț și ciolănos. Doar de dragul Monicăi a urcat pe Piscul Domnului".

(I. N. — „Acela ce n-are milă de dobitoc, nici dobitocul n-are milă de el").

„Luă fluturașul și plecă acasă. După ce îl omorî, îl puse cu grijă într-o cutie. Aici, pe un strat de vată moale se înșirau gîze de toate soiurile, de la musculițe minuscule, pînă la gîndacii mari, aurii. O libelulă cu aripi albastre, străvezii, cu corpul delicat, negru, lucios parcă își ia zborul".

(I. N. — „Fluturele").

Am prezentat mai sus unele sugestii cu privire la problemele legate de îmbogățirea și activizarea vocabularului elevilor și înarmarea acestora cu ușurința de a se exprima în scris într-o formă clară, precisă, nuanțată corespunzător bogăției și frumuseții limbii române.

Creativitatea individuală și de grup*

Mihaela Roco ne propune nu un demers teoretic, o sinteză a realizărilor psihologiei în domeniul creativității — cu toate că acestea nu lipsesc — ci un model acțional de abordare a creativității, un model metodologic. Am putea spune că aplicativitatea constituie preocuparea programatică a autoarei, motiv pentru care lucrarea va deveni — credem — un instrument util nu numai pentru specialiști, ci pentru toți cei interesați de identificarea, diagnosticarea și declanșarea creativității umane. Pentru cadrele didactice de diverse specialități lucrarea poate constitui un ghid metodologic în vederea stimulării potențialului creativ al elevilor și pentru organizarea activităților didactice pe grupe, a cercurilor științifice, a unor modele de grup creativ,

Cercetările întreprinse de autoare au urmărit două mari obiective : identificarea factorilor creativității individuale și modelarea unor structuri grupale capabile să stimuleze randamentul participanților.

Dintre numeroasele modele de abordare a creativității pe care autoarea le examinează, opțiunea sa se îndreaptă spre teoria interacțiunii factorilor vectoriali (trebuințe, motive, sentimente, scopuri și atitudini) cu cei instrumentali (operații intelectuale, aptitudini), „unitate convergentă" ce sintetizează într-o structură acțională potențialul creativ, fecundat de vectorii energizatori. Deși această opțiune are caracter polemic, în finalul lucrării autoarea nu uită să precizeze caracterul deschis al teoriei adoptate, efortul de a rezista tentației tranșante după care motivele și atitudinile creative sînt mai importante decît structurile operaționale. Între cele două categorii de factori există interacțiuni implicînd conexiuni inverse, efecte recurente.

Cercetarea structurii operaționale a creativității, la nivelul personalității, evidențiază cîteva constatări relevante : *a)* temperamentul nu influențează creativitatea individuală ; între mobilitatea neuropsihică și creativitate nu există o relație univocă și directă ; *b)* nivelul inteligenței nu poate influența direct performanța creativă, ci indirect, prin variabile de personalitate (interese, atitudini). Acești factori nonintelectuali ai creației activează și direcționează factorii intelectuale-personale înalt creatoare, diferențiindu-se de cele slab creatoare prin intensitatea motivelor și atitudinilor ; *c)* motivația este o variabilă crucială în declanșarea și progresul creativității și de aceea „identificarea și cultivarea motivelor și atitudinilor creative a devenit magistrala pe care avansează teoria și practica creativității" (p. 56). Rezultatele cercetărilor întreprinse de autoare privind tipologia factorilor motivaționali ai creației și a factorilor inhibitori constituie fără îndoială o contribuție prețioasă. Orientarea cercetării spre factorii psihosociali ai creativității ne apare, în acest fel, ca o deschidere firească.

Între condițiile psihosociale, sistemul de apreciere este propus ca un prim factor activizator/inhibitor al creativității. Cercetările au evidențiat cîteva variabile motivaționale al căror rol este semnificativ : autorealizarea, recompensarea, riscul, orientarea spre eficiență și trăsătura caracterial-deontologică. Comparînd calitățile profesionale și extraprofesionale în funcție de situație (promovare, recompensare) în două colective de cercetători cu performanțe diferențiate, se evidențiază importanța climatului psihosocial și a stilului de comportament al șefului de colectiv (liderului). De aici concluzia că autorealizarea profesională este influențată de relațiile interpersonale din colectiv, de criteriile interaprecierii performanțelor membrilor. Pentru a putea analiza specializarea rolurilor în grup, se propune și o tipologie a comportamentelor psihosociale. Cele zece tipuri de comportamente descrise se înșiruie pe un continuum psihosocial, grup al tematicilor de discuții Toate aceste cercetări și constatări pot constitui importante surse de sugestii în abordarea colectivului de elevi și a rolstatus-ului profesorului în colectivitatea școlară.

Un substanțial spațiu din lucrare este afectat studiului creativității de grup, modalitate de valorificare și activare a creativității individuale, în concepția autoarei. După examinarea modalităților de organizare și funcționare a grupului creativ, se propune o schemă sintetică cu factorii creativității colective, considerîndu-se relevante următoarele variabile : sarcina (problema, obiectivele, scopurile) grupului ; structura grupului, relațiile interpersonale din grup ; organizarea și funcționarea grupului ; stilul de conducere. De la aceste considerente plecînd, autoarea a elaborat și experimentat un model psihosociologic de grup creativ. Îmbinîndu-se valențele pozitive ale brainstormingului și sinecticii, au fost investigate cercuri tehnico-științifice din întreprinderi și instituții, au fost puse în funcțiune cercuri de creație în școli, au fost organizate grupuri creative în instituții de cercetări. După experimentări minuțioase au fost elaborate metodologii specifice fiecărui tip de grup, insistîndu-se asupra următoarelor aspecte organizatorice : analiza și investigația membrilor viitorului grup de creație înainte de constituirea lui ; obținerea unor informații despre colectivele din care provin membrii ; antrenamentul creator al acestora prin diverse procedee. Semnalăm îndeosebi elaborarea unui curs activ de creativitate care a fost prezentat membrilor, întocmirea unui inventar al atitudinilor creative (în număr de 60), selecția și prezentarea unor „fraze stimulative" și „fraze inhibitorii" pentru creativitate, prezentarea principiilor grupului creativ, alegerea de către grup a tematicilor de discuții. Iată de ce o discuție despre numărul de lideri dintr-un colectiv și comportamentul a-

(Continuare la pag. 76)

* MIHAELA ROCO, *Creativitatea individuală și de grup — studii experimentale*, Editura Academiei R.S.R., București, 1979.

PERFECȚIONAREA PREGĂTIRII PROFESORILOR

Prof. IOAN C. ROMAN

Noua formulă privind organizarea, desfășurarea și conținutul activității de perfecționare a pregătirii cadrelor didactice de predare, de conducere, îndrumare și control ni se pare evident avantajoasă; cei care au format cadrele didactice se ocupă și de perfecționarea lor, realizînd o continuitate de idei, de concepții, de preocupări; candidații vin în contact cu foștii lor profesori și pot relua dialogul științific, pot continua un anumit drum al dezvoltării; personalul institutelor de învățămînt superior fiind mai aproape de sfera problemelor teoretice fundamentale, sau de sfera producției, în cazul insfîtutelor tehnice, în activitatea de perfecționare a profesorilor se poate realiza un grad mai mare de informare și aplicare a cunoștințelor.

Există însă și anumite dezavantaje ce trebuie luate în seamă: Personalul din învățămîntul superior este specializat pe ramuri mai înguste, care nu îmbracă întreaga gamă a conținutului unei științe din învățămîntul școlar. Cineva poate fi specialist în gramatică sau literatură, în geometrie sau algebră, în genetică sau zoologie (sau numai în unele subramuri ale acestora), încît va cuprinde mai greu materia învățămîntului școlar. Apare astfel în mai mare măsură decît pînă acum riscul ca unii specialiști din învățămîntul superior să urmărească și să ceară nu programa, ci ceea ce ei știu mai bine. In raport cu sarcinile de predare și de cercetare din învățămîntul superior, unii specialiști pot subaprecia sarcinile de perfecționare și să vină cu improvizații, cu lecții mereu „introductive" sau „generalizatoare". Alții, necunoscînd bine programa și sarcinile de perfecționare, pot fi prea indulgenți, iar alții prea severi. Se adaugă și faptul că unii dintre specialiștii din învățămîntul superior nu au contact sistematic cu școala, sau nu știu despre ea decît ce le spune amintirea de foști elevi, ceea ce este un impediment important în calea înțelegerii sarcinilor de perfecționare didactică. In fine, în activitatea de perfecționare a profesorilor astăzi sînt angajate 30 institute de învățămînt superior, cu un mare număr de specialiști, încît îndrumarea și controlul acestei activități de către M.E.I. devine extrem de dificilă, dacă nu iluzorie.

Am pus în discuție aceste probleme nu pentru că ele ar fi de nedepășit, ci pentru a le semnala și preveni. Perfecționarea pregătirii profesorilor în cadrul institutelor de învățămînt superior are avantajul folosirii potențialului științific și al bazei tehnico-didactice de care dispun acestea, încît este de așteptat realizarea ei la un nivel superior celui precedent.

În ce privește **conținutul** activității de perfecționare didactică, acesta se realizează în continuare pe trei direcții: ideologic, științific de specialitate și pedagogico-metodic. Potrivit experienței de pînă acum și structurii democratice a țării noastre, activitatea de perfecționare se va desfășura pe bază de programe, care urmează a se elabora din nou. În legătură cu acest fapt sînt de făcut cîteva mențiuni:

1. Este necesar ca programele de perfecționare să nu repete aidoma (sau mai pe scurt) materia cursurilor universitare, ci să răspundă sarcinilor diferitelor forme de perfecționare didactică;

2. Programa pentru examenul de definitivare în învățămînt, prilejuind reamintirea și verificarea cunoștințelor de bază necesare pentru învățămîntul școlar, va pune accentul pe sistemul articulat și concentrat al științei respective (noțiuni, teorii, legi și aplicații de bază), și mai puțin pe elemente de înaltă specializare;

3. Intrucît examenul pentru obținerea gradului II contează ca activitate de perfecționare pentru perioada respectivă, este indicat ca programa pentru obținerea lui să fie identică cu cea pentru perfecționarea ciclică. De astă dată însă ac-

centul va cădea pe avansul în cunoaștere, pe însușirea unor elemente noi, care îmbogățesc și dezvoltă pregătirea profesorilor. În acest caz este necesar ca ele să cuprindă :

— noțiuni, teorii, concepții, descoperiri noi din domeniul specialității ;

— prezentarea domeniilor de aplicare a acestor noțiuni, teorii, descoperiri și modul aplicării sau utilizării lor ;

— prezentarea și cunoașterea aparaturii, utilajelor, mașinilor noi, care au survenit într-o specialitate sau ramură de producție și familiarizarea cu utilizarea lor ;

— semnalarea domeniilor încă necercetate, a perspectivelor și direcțiilor de dezvoltare a științei respective, a problemelor noi ce apar sau pe care le pune practica socială și de producție ;

— stabilirea unor corelații noi cu alte discipline, îndeosebi cu cele înrudite,

Este evident că aceste programe nu pot fi confundate cu cele de definitivare în învățămînt sau cu materia cursurilor universitare, dar nici cu un curs intensiv de pregătire a cercetătorilor în științe. Ele vor trebui să fie programe de perfecționare a activității didactice, care urmăresc **îmbogățirea și dezvoltarea cunoștințelor candidaților în vederea predării la un nivel mai înalt a materiei școlare.**

4. Tematica pe specialități în vederea elaborării unei lucrări pentru obținerea gradului I este necesar să fie astfel orientată, încît să permită valorificarea experienței proprii a candidaților în domeniul disciplinei pe care o predau și al metodicii ei.

Evident, în toate aceste cazuri nu e vorba de ignorarea pregătirii universitare de bază, necesară oricărui profesor, ci de accente, de un anumit dozaj.

Realizarea unei programe depinde însă de conducătorul de curs, și în această privință sînt necesare mai multe precauții : **la nici unul din nivelurile ei programa de perfecționare să nu fie transformată în improvizații și divagații dezordonate, să nu repete lucruri cunoscute de candidați din vremea studenției și nici să nu fie înlocuită cu teorii de înaltă specializare, de care candidații nu au nevoie.** Conducătorul de curs va avea în vedere că nu e vorba de studenți, care atunci se întîlnesc cu A.B.C-ul științei și nici de formarea de savanți, ci de perfecționarea **profesorilor.** Scopul principal al programelor și cursurilor de perfecționare a pregătirii profesorilor rămîne dezvoltarea și îmbogățirea orizontului lor ideologico-politic, științific și pedagogico-metodic, în vederea înțelegerii mai profunde și a realizării pe un palier mai înalt a profesiunii de profesor. Oricîte noutăți teoretice și practice ar cuprinde un curs de perfecționare, el nu-și atinge scopul dacă, întorși acasă, profesorii nu vor lucra mai bine. Ca urmare, și **aprecierea candidaților va avea în vedere nu doar cunoștințele pe care ei le probează, ci cît de bun profesor poate fi cineva cu cunoștințele pe care le are.**

Chiar dacă programa este comună, **conducătorul de curs va face distincție între candidații cursurilor de perfecționare și cei pentru obținerea gradului II.** În primul caz se va avea în vedere în special îmbogățirea cunoștințelor, lărgirea orizontului științific, pe cînd în al doilea caz se va avea în vedere și cerințele confruntării cu un examen sistematic. Se va proceda aici la întocmirea de sistematizări, tabele sinoptice, sinteze operative etc. Aceste cerințe trebuie respectate și la pregătirea candidaților pentru examenul de definitivare în învățămînt. Acolo unde sînt de dat examene, **cursurile și seminariile trebuie să răspundă în primul rînd nevoilor candidaților, să le asigure succesul.**

Conținutul perfecționării pregătirii profesorilor ridică și alte probleme, ca de pildă legătura cu științele moderne pe plan mondial, cu tehnica modernă, cu practica construirii noii societăți în țara noastră. În fine, perfecționarea pregătirii profesorilor va include și preocupări pentru valorificarea tradițiilor științifice și culturale progresiste naționale și universale, cît și cunoașterea practicii revoluționare pe plan mondial și problemele ce se pun în acest domeniu.

Activitatea de perfecționare a cadrelor didactice are durata de un an și cuprinde pe fiecare învățător și profesor o dată la cinci ani. Ea cuprinde două etape : una fără frecvență și una cu frecvență.

1. Etapa fără frecvență este destinată studiului individual al temelor și bibliografiei incluse în programe. Pentru ca aceasta să nu fie o etapă formală, este necesar să se acorde candidaților un anumit sprijin pentru organizarea și valorificarea acestei munci.

În ce privește organizarea studiului individual, experiența arată că este necesară o anumită planificare și ritmicitate în timp nu numai pentru studiul elevilor, ci și pentru al adulților. Ca urmare, **candidații cursurilor de perfecționare trebuie să primească din vreme programele cu toate indicațiile necesare, iar în bugetul lor de timp să se asigure ore regulate de studiu.**

Bibliografia pentru studiul individual ridică și ea probleme dificile. Unele programe de pînă acum veneau cu un număr considerabil de studii și lucrări, suficiente pentru a întocmi mai multe teze de doctorat. În altele se făceau trimiteri la pagini din zeci și zeci de studii și lucrări pentru fiecare temă în parte. Ar trebui ca fiecare candidat să aibă la dispoziție o bibliotecă universitară și să fie scos din producție spre a face față unor asemenea sarcini de studiu. Probabil că autorii au avut în vedere faptul că nu toate cărțile se găsesc peste tot și că indicînd mai multe, candidații vor cerceta

măcar mai puține. Asemenea judecată este greșită. **O programă încărcată, cu o bibliografie greu accesibilă are efecte inhibitorii, încît candidații ajung să nu caute și să nu citească nimic.**

Este necesar ca programele de perfecționare să cuprindă o bibliografie mai restrînsă și să facă specificația că din 5—10 lucrări de bază (cît ar trebui să cuprindă o atare programă), candidatul este obligat să studieze și să conspecteze una-două iar la fiecare temă să cerceteze și conspecteze 1—2 studii din cele 10—15 indicate. În felul acesta fiecare candidat va avea posibilitatea să găsească ceva și să citească ceva cu seriozitate, realizînd pe ansamblul celor trei programe circa 1000—1200 pagini studiate, ceea ce pentru un an (șapte-opt luni) este destul de mult.

Valorificarea studiului individual în etapa fără frecvență este necesară pentru stimularea candidaților. Rolul principal în această privință revine directorului de școală. Întîi el trebuie să acorde sprijin candidaților în procurarea bibliografiei și degajarea timpului pentru studiu. Apoi **să-i antreneze în activități ale consiliului pedagogic,** ale comisiilor metodice, ale cercurilor pedagogice unde aceștia vor prezenta referate și informări, vor participa la discuții pe baza lecturilor lor. De asemenea, să-i antreneze în participarea la dezbateri ideologice, științifice și pedagogice în școală, în cadrul caselor corpului didactic, în consfătuirile anuale ale cadrelor didactice spre a-și pune în valoare lecturile. **An de an candidații cursurilor de perfecționare vor fi nucleul cel mai activ pentru răspîndirea informației științifice în școli, pentru sesizarea și dezbaterea problemelor noi ce se pun.**

O formă importantă de valorificare a studiului individual se va realiza în cadrul etapei cu frecvență, cînd, la seminarii, candidaților li se va cere să prezinte comunicări, comentarii, prelucrări, să participe la dezbateri pe baza lucrărilor citite în etapa fără frecvență. Pînă la sfîrșitul etapei cu frecvență, conducătorul de curs sau de seminar trebuie să se edifice asupra lecturilor fiecărui candidat, iar la examen sau colocviu să-i adreseze întrebări și din materia acestor lecturi.

2. Etapa cu frecvență. Aceasta durează numai trei săptămîni și este programată în timpul vacanțelor spre a nu se produce perturbări în procesul de învățămînt, prin absența unui mare număr de profesori. În orașele mari, aceasta se poate organiza și în timpul anului școlar, cîte o zi pe săptămînă.

Formele de bază ale perfecționării pregătirii didactice în etapa cu frecvență sînt cursurile, seminariile, lucrările practice și examenele, acestea din urmă cuprinzînd: susținerea de lucrări personale, colocvii, inspecții speciale, probe scrise și probe orale.

a) Cursurile vor căuta să respecte cerințele programei, căci rostul lor este de a veni în ajutorul candidaților pentru susținerea examenelor și colocviilor. În cazul candidaților pentru examenul de definitivat, accentul se va pune pe sistemul științei respective, pe însușirea temeinică și aprofundată a cunoștințelor de bază, pe cînd în cazul cursurilor de perfecționare propriu-zisă și de gradul II, accentul va cădea pe avansul în cunoaștere, cum s-a specificat într-un paragraf anterior. În toate cazurile, considerăm ca necesară asigurarea unui caracter sistematic și concentrat al cursurilor. Nu sînt utile acum cursurile cu detalii și explicații amănunțite, cu exemplificări numeroase, pentru că avem de-a face cu oameni formați, nu în curs de formare științifică.

Se cere o foarte înaltă ținută științifică și morală din partea conducătorului de curs. Prelegerile dezordonate, improvizate, prețioase, ca și cele rupte de preocupările profesorilor compromit ideea de perfecționare didactică. Se va ține seamă că avem în față oameni cu responsabilități sociale și cu demnitate profesională, nu învățăcei.

b) Seminariile vor avea îndeosebi aspectul de dezbateri științifice și se vor baza în special pe lecturile din etapa fără frecvență, cît și pe cursurile atunci prezentate. În perioada cu frecvență, aglomerată cu seminarii, cursuri, lucrări practice nu se mai pot recomanda alte lecturi. Se va face de la început un plan de seminar, precizîndu-se temele de dezbătut, candidații care vor prezenta referate sau intervenții organizate etc. O parte din seminarii poate fi consacrată cercetării experienței didactice și științifice a candidaților (cînd e cazul).

c) Lucrările practice cuprind lucrările de laborator (fizică, chimie, biologie), lucrările de teren (geografie, agricultură), cît și stagiul în producție al profesorilor ingineri. Toate aceste forme de lucrări practice (mai puțin stagiul în producție) se vor desfășura după cerințele metodice stabilite pentru activitățile cu elevii sau studenții, dar vor avea și cîteva note în plus, ca de exemplu: independența mai mare a candidaților, **caracterul mai accentuat de cercetare** etc.

d) Examenele. Așa cum am arătat, acestea cuprind mai multe aspecte:

Susținerea unei lucrări și a unui colocviu. Aceasta este o formă specifică cursurilor de perfecționare propriu-zisă. În ce privește lucrările, pentru a se preveni compilațiile nesistematice sau întocmirea unor lucrări prea lungi, este de dorit ca ele **să se elaboreze** nu dinainte, de-acasă, ci **în perioada celor trei săptămîni cu frecvență.** Se vor stabili teme prin

acord comun între candidați și conducătorul de curs sau seminar. Baza întocmirii lor va fi lectura din etapa de studiu individual (acasă). Pe cît posibil, fiecare candidat va avea o altă temă. Susținerea lucrărilor (cîte 10—15 minute de candidat) va trezi astfel interes pentru întreaga grupă. Susținerile se pot programa pe întreaga parioadă de trei săptămîni.

Colocviul cu care se încheie cursul de perfecționare se va programa în ultima oră de seminar (dacă M.E.I. nu hotărăște altfel), cu întreaga grupă. Se vor pune în dezbatere, succesiv, mai multe întrebări, care se pot anunța dinainte, urmînd ca fiecare candidat să participe la dezbateri. Lista întrebărilor va cuprinde întreaga materie din programă în special cea prezentată la cursuri și discutată la seminarii. Aprecierea se va face pe baza întregii activități a candidatului (lecturi, susținerea lucrării, participarea la dezbateri în seminarii, la lucrări practice, la colocviul final).

Inspecția specială constituie o parte componentă a examenului pentru obținerea gradelor didactice și a definitivării în învățămînt. Ea se desfășoară potrivit unor normative ale M.E.I., dar se vor avea în vedere și următoarele calități didactice ale candidaților :

— la inspecția pentru obținerea definitivării în învățămînt : în ce măsură candidatul are aptitudini didactice și dovedește că este capabil sau are perspective să se dezvolte în munca la catedră ;

— la inspecția pentru obținerea gradului II : în ce măsură candidatul probează măiestrie pedagogică, aceasta înțelegînd **rezolvarea fericită a tuturor cazurilor :** fie că e vorba de predare, consolidare, verificare sau de probleme de disciplină și educație etc. ; profesorul să probeze că este în măsură să rezolve fericit cazurile, adică în sensul stimulării energiei elevilor, a lichidării conflictelor, a sporirii promptitudinii elevilor pentru sarcinile școlare, a dezvoltării capacităților lor psiho-fizce etc.

— la inspecția pentru obținerea gradului I : în ce măsură candidatul este capabil să studieze, să utilizeze și să generalizeze propria experiență didactică și pe aceea a altora ; în ce măsură este capabil să introducă și să adapteze teoriile și metodele noi, să modifice critic tiparele tradiționale ș.a.

Susținerea lucrării pentru obținerea gradului I se face în fața unei comisii, cînd candidatul va arăta : motivele pentru care a ales acel subiect ; unde și cine a mai tratat subiectul respectiv sau la ce nivel de rezolvare se află problema respectivă în literatura de specialitate ; care sînt obiectivele și metodele cercetării sale : desfășurarea cercetării și rezultatele obținute ; valoarea lucrării (originalitate, contribuții la dezvoltarea științei și culturii, aplicații practice ș.a.) ; concluzii critice.

Probele scrise se folosesc la fiecare specialitate în cadrul examenului pentru definitivare în învățămînt. Subiectele se elaborează de către o comisie a M.E.I. și trebuie să întrunească aproximativ următoarele cerințe :

— să facă parte din temele prevăzute în programă ;

— să prezinte importanță teoretică, științifică și practică mare, să fie subiecte cu caracter de mare generalitate, de largă circulație — și nu subiecte de amănunt, la care nimeni nu se așteaptă ;

— dificultățile subiectului de tratat (la matematică, fizică, chimie) să apară gradat, încît fiecare candidat să poată rezolva atît cît îi permite capacitatea sa intelectuală ; dacă dificultatea mare apare la început, candidații de nota 6, 7 și chiar 8 vor face lucrări slabe, iar examenul nu va fi revelator ;

— subiectul să poată fi tratat în întregime, în timpul afectat, de către un candidat cu pregătire mijlocie ;

Probele orale. Acestea sînt cele mai multe, ele fiind obligatorii la toate disciplinele pentru obținerea definitivării în învățămînt și gradul II. Pentru buna lor desfășurare, sînt necesare și de astă dată anumite cerințe pedagogice :

— subiectele de examen să facă parte din programă ;

— știind că din materia unei ore de curs, la examen se poate da un răspuns bun de maximum 10 minute, pe biletele de examen se vor înscrie subiecte mai ample, care dau candidaților posibilitatea de a se folosi de o parte mai mare din cunoștințele lor ;

— examinatorul va urmări nu atît reproducerea cunoștințelor, cît sistematizarea lor personală, interpretarea și explicarea, corelațiile, generalizările făcute de candidat ;

— examinatorul va urmări îndeosebi nu ceea ce nu știe candidatul (și poate fi o imensitate), ci ceea ce știe el și în acest sens își va orienta întrebările ajutătoare ;

— se va proceda cu toată grija și deferența ce se cer în astfel de împrejurări fiind necesar ca întreaga comisie să adopte o ținută corectă și va manifesta atenția și respectul cuvenit față de candidați ; președintele comisiei va avea grijă ca examenul să se desfășoare în cadrul unor exigențe principiale, care nu îngăduie jignirea și umilirea candidaților, indiferent de răspunsurile pe care le dau.

În studiul de față ne-am referit numai la cîteva aspecte ale perfecționării pregătirii profesorilor. **Pentru fiecare din problemele abordate aici se pot face însă cercetări amănunțite, care pot aduce contribuții însemnate la dezvoltarea și buna desfășurare a acestei importante activități.**

CALITATEA PERFECȚIONĂRII PROFESORILOR — PREMISĂ A EFICIENȚEI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

Deși nu participă nemijlocit la procesul de producere a bunurilor materiale, profesorii contribuie activ la pregătirea forței de muncă în toate domeniile, ceea ce presupune o mare cheltuială de energie fizică și nervoasă, o investiție (pe termen lung) de inteligență, talent, competență și pasiune.

Față de perioadele anterioare — nu prea îndepărtate de zilele noastre — cînd schimbările din știință și cultură, din viața socială se produceau într-un ritm relativ lent și nu „complicau" prea mult activitatea educatorilor din învățămînt, astăzi cerințele societății față de școală și educatori sînt radical deosebite. Educatorul contemporan este pus în fața unei noi situații, și anume aceea de a rezolva complicatele probleme ale transformării instrucției care dă cunoștințe în instrucție, care formează, ceea ce presupune amplificarea considerabilă a intervenției educatorilor în procesul formării la elevi a deprinderilor de învățare, de muncă independentă, pentru dezvoltarea spiritului lor de observație, a gîndirii și acțiunii creatoare.

ANALIZA DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XII-lea AL P.C.R. pune în evidență preponderența aspectelor de ordin calitativ ale dezvoltării economico-sociale a României în perioada 1980—1985. Conducerea automatizată a proceselor tehnologice, realizarea unor linii de producție complet automatizate, folosirea mașinilor-agregat multifuncționale, a roboților industriali și microprocesoarelor, utilizarea tehnicii electronice în programarea producției și altele, ceea ce presupune importante mutații în pregătirea forței de muncă — aceasta trebuind să concorde cu complexitatea producției moderne — și, iată numai cîteva probleme implicate în pregătirea și perfecționarea profesorilor din învățămîntul de toate gradele.

Legea educației și învățămîntului din decembrie 1978 reglementează într-o concepție nouă perfecționarea pregătirii personalului didactic care, începînd din acest an școlar, se realizează de către M.E.I. prin unități de învățămînt și de cercetare științifică. Se asigură, astfel, organizarea într-un sistem unitar a pregătirii și perfecționării pregătirii personalului didactic, precum și prin documentarea științifică a unei activități de o incontestabilă importanță socială.

Evident, avantajele noii organizări și eficiența activității practice, desfășurată de institutele de învățămînt superior care au sarcini în domeniul perfecționării profesorilor, de inspectoratele școlare, societățile științifice și casele corpului didactic, de Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, depind de o seamă de factori, de conlucrarea strînsă a instituțiilor menționate, în toate etapele perfecționării.

1. O primă problemă se referă la **asigurarea unei mai bune corelări** între programele de perfecționare și cele de formare, ca și între acestea, pe de o parte, și cerințele reale ale învățămîntului și profesorilor, pe de altă parte.

Pînă nu de mult, participanții la cursurile de perfecționare declarau că în unele ocazii li se oferă drept noutăți lucruri vechi, cunoscute din anii studenției, deși prin reciclare se înțelege împrospătarea, aprofundarea și aducerea la zi a cunoștințelor profesionale, nu repetarea lor tale quale după cinci sau chiar zece ani.

Participînd nemijlocit la elaborarea programelor de formare și a celor de perfecționare, institutele de învățămînt superior vor putea realiza fără dificultăți corelarea dintre aceste programe, ca și corelarea cu programele școlare, cu cerințele reale de perfecționare ale profesorilor, pe care universitarii le pot afla prin contactul direct cu viața școlii, realizînd în felul acesta și evaluarea învățămîntului superior, pentru că își vor putea da seama de eficiența muncii pe care au prestat-o în perioada de formare a profesorilor de gimnaziu sau de liceu. Se realizează, implicit, fenomenul de conexiune inversă (feed-back), pe baza căruia se pot stabili operativ modificările necesare în programele de formare și de perfecționare, în metodele de predare-învățare sau de instruire.

În prezent, atît la noi în țară cît și în întreaga lume, învățămîntul și educația parcurg (și nu fără dificultăți) un profund proces de transformări revoluționare, determinate în special de nevoia tot mai

stringentă a **racordării învățămîntului și educației la cerințele vieții, ale practicii sociale.**

Acest proces, cunoscut îndeosebi sub denumirea de modernizarea învățămîntului, vizează deopotrivă obiectivele, conținutul, organizarea, metodele și mijloacele, relația profesor-elev, formarea și perfecționarea personalului didactic etc.

PAȘII FĂCUȚI PE LINIA MODERNIZĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI, la toate eșaloanele și în toate școlile, sînt încă destul de timizi, tocmai datorită unei anumite inerții care se manifestă la nivelul formării și perfecționării profesorilor unde se vorbește mult (și interesant) despre modernizare, dar se face prea puțin pentru înarmarea profesorilor cu instrumentele necesare aplicării teoriei în practică.

Așa, de exemplu, dacă obiectivele generale ale educației și învățămîntului sînt clar formulate în documentele de partid, nu același lucru se poate afirma despre obiectivele specifice fiecărei discipline, și cu atît mai puțin despre cele ale capitolelor și lecțiilor care, pentru a ști de la început ce ne propunem și a putea realiza o evaluare cît de cît științifică, ar trebui descrise în termeni de schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă.

Nu se poate spune că literatura de specialitate nu oferă informații în această privință, dar nici în perioada formării, nici la cursurile de perfecționare **profesorii nu sînt familiarizați cu modalitățile practice de stabilire a obiectivelor specifice disciplinelor pe care le predau.**

2. Se conturează, astfel, o a doua problemă — care ar lărgi sfera de interes a participanților și ar mări eficiența perfecționării pregătirii profesorilor —, **necesitatea accentuării conținutului practic-aplicativ al cursurilor de perfecționare.**

Ar fi nedrept să nu recunoaștem că în ultimii ani activitățile practice (lecții și alte activități didactice demonstrative, vizite cu caracter de schimb de experiență etc.) au deținut o pondere mai însemnată în economia programelor cursurilor de perfecționare față de alte perioade, mai îndepărtate. Profesorii simt nevoia extinderii și diversificării acestor activități, subliniind că, odată cu multiplicarea surselor de informare, cei mai mulți dintre ei (cei interesați, desigur) află destul de rapid ce apare nou în domeniul lor de preocupări, atît sub raportul conținutului, cît și în ceea ce privește aspectele de ordin metodic. Dificultatea intervine atunci cînd încearcă (dacă încearcă — !) să transforme teoria în practică.

Și aici, cîteva exemplificări ar contribui, credem, la clarificarea problemei în discuție.

Pe bună dreptate, se susține superioritatea metodelor active, participative, față de cele preponderent verbale.

În „Revista de pedagogie" și în alte publicații destinate oamenilor școlii au fost prezentate pe larg aceste metode, inclusiv modalitățile de aplicare la diferite obiecte de învățămînt. Cîte ceva s-a făcut și la cursurile de perfecționare și era de așteptat să constatăm, cu prilejul asistențelor făcute la lecții, că cei mai mulți dintre profesori au renunțat la formele și metodele de învățămînt care cer un consum mare de timp și au eficiență scăzută, în favoarea celor care asigură într-o măsură mai mare participarea elevilor la procesul propriei lor formări și lasă cîmp liber de afirmare inițiativei, gîndirii creatoare, acțiunii practice nemijlocite.

Din păcate, lucrurile nu stau tocmai așa, iar profesorii — cei mai mulți bine pregătiți profesional și sincer interesați în optimziarea activității instructiv-educative — se plîng că nu au la îndemînă modele verificate pe care să le poată folosi fără bîjbîieli în activitatea practică.

Desigur, „plîngerile" profesorilor nu sînt pe deplin îndreptățite. Noul nu se afirmă de la sine, fără efort, ci în luptă necontenită cu vechiul, cu rutina, cu conservatorismul. Găsirea căilor optime de realizare a obiectivelor instructiv-educative presupune un efort susținut de căutare, o investiție de gîndire creatoare, o succesiune de încercări care nu exclud erorile.

„Dacă vrem ca copilul, tînărul să poată învăța temeinic, trebuie să reducem orele de predare, încărcate cu elemente inutile, cu repetări fără discernămînt, să aducem serioase îmbunătățiri metodelor și formelor de predare în învățămîntul nostru de toate gradele" [1].

Realizarea acestui deziderat depinde în bună măsură și de **felul cum sînt concepute și realizate activitățile practice-aplicative din cadrul cursurilor de perfecționare a pregătirii profesorilor.**

Ea depinde, de asemenea ,de rezultatele cercetărilor întreprinse de colectivele didactice din școli, de I.C.P.P., de catedrele de pedagogie și psihologie ale institutelor de învățămînt superior. E un domeniu în care unificarea și coordonarea eforturilor factorilor amintiți ar fi de bun augur. Este și domeniul în care inspectoratele școlare se pot implica mai hotărîtor, mai consecvent, și cu mai multă responsabilitate.

În mod analog se pune și problema evaluării eficienței activității instructiv-educative, fie că e vorba de evaluarea randamentului școlar, a muncii profeso-

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 cu privire la dezvoltarea și perfecționarea învățămîntului*, Ed. politică, București, 1973, p. 12.

rului sau a cadrelor de conducere, de control și îndrumare. Subiectivitatea și caracterul aleatoriu (ca să nu spunem arbitrar) al evaluării și notării elevilor nu mai constituie de mult un secret pentru profesori, părinți sau școlari, pentru opinia publică în general. Și despre această problemă se discută mult și de mult, însă fără o eficiență practică evidentă. Îmbunătățirea situației depinde de mai mulți **factori**: de **cercetare**, care are datoria să ofere criterii și instrumente cît mai precise de măsurare și evaluare în domeniul instrucției și al educației; de **cursurile de reciclare**, unde trebuie să se arate practic cum se realizează o evaluare corectă, științifică, obiectivă, bazată pe criterii cunoscute nu numai de profesori ci și de elevi și părinți; de directorii de școli și de inspectorii școlari, care trebuie să militeze pentru realizarea unor evaluări științifice, prin folosirea de către toți profesorii a unui sistem de metode și tehnici de evaluare; în sfîrșit, de profesorii înșiși cărora li se cere mai mult interes pentru însușirea docimologiei, mai multă consecvență în aplicarea regulilor ei, dar și o contribuție mai substanțială pentru perfecționarea instrumentelor de apreciere și notare, pornind de la ideea că evaluarea implică de cele mai multe ori și o selecție, deci încorporează în ea o atitudine etică și o înaltă responsabilitate socială.

În condițiile în care mijloacele de învățămînt s-au multiplicat și diversificat, iar posibilitățile de obținere a lor s-au mărit, necesitatea înarmării profesorilor cu tehnicile de manipulare și cu modalitățile de valorificare optimă a potențialului pedagogic al acestor mijloace devine tot mai stringentă. Lipsa priceperii de a le mînui și integra firesc în activitatea instructiv-educativă produce la mulți o anumită „teamă", față de mijloacele tehnice moderne de învățămînt, ceea ce are ca efect diminuarea randamentului profesorului și imobilizarea unor importante fonduri bănești. Inițierea și perfecționarea pregătirii profesorilor (indiferent de specialitate) în domeniul utilizării cu eficiență pedagogică maximă a mijloacelor de învățămînt se pot asigura fie în unități școlare-pilot, fie în laboratoare multimedia, realizate în comun de I.C.P.P., institutele de învățămînt superior și inspectoratele școlare, cu sprijinul direct al M.E.I., pe baza unui program de perspectivă.

În asemenea unități și laboratoare se poate demonstra practic superioritatea învățămîntului modern în raport cu cel tradițional, iar eficiența perfecționării profesorilor ar spori considerabil.

3. Esențială pentru ridicarea nivelului calitativ al perfecționării este **înarmarea profesorilor cu mijloacele de „tratare" pedagogică a cunoștințelor științifice**, pentru ca ele să ajungă mai direct la mintea și la conștiința elevilor, să se fixeze trainic și să se transforme în instrumente de acțiune practică.

Și pînă acum în acțiunile de perfecționare a personalului didactic s-a pus accent pe aspectele de ordin metodic, însă aici niciodată nu se poate spune că s-a făcut de ajuns, mai ales că, odată cu evoluția conținutului învățămîntului, a formelor lui de organizare, precum și ca urmare a noilor achiziții din domeniul psihologiei vîrstelor și al teoriilor învățării, se cer reconsiderate și metodicile diferitelor obiecte de învățămînt (didactica specialităților), iar uneori didactica generală în ansamblu.

PERFECȚIONAREA METODICĂ A PROFESORILOR ar avea de cîștigat dacă s-ar renunța la metodele școlărești de instruire, utilizîndu-se în mai mare măsură studiile de caz, filmele didactice, asistențele la lecțiile susținute de profesori recunoscuți pentru pregătirea lor de specialitate și metodică, urmate de dezbateri, participarea la unele experimente didactice, dezbaterea unor lucrări de specialitate, cu accent pe surprinderea implicațiilor metodice etc.

Inițierea (sau perfecționarea) profesorilor în utilizarea tehnicilor de învățare, ale muncii în grup, individualizării învățării, ca și în proiectarea, realizarea și evaluarea procesului de predare-învățare în ansamblu (deci în problemele cunoscute sub denumirea de tehnologie didactică sau educațională) ne apare ca o chestiune de stringentă actualitate care nu mai poate fi „expediată" în cîteva prelegeri pe parcursul unui program de perfecționare. Profesorii trebuie deprinși cu ideea că în învățămîntul modern, în afară de misiunea de a transmite elevilor informații de valori (științifice, artistice, etice, filozofice, politice etc.), ei devin tot mai mult organizatori, animatori și evaluatori ai proceselor de învățare, ceea ce presupune cultivarea interesului pentru asimilarea noilor idei pedagogice și metode didactice, pentru autoinstruire și autoperfecționare, prin studiu individual.

4. Concepută astfel, **perfecționarea** trebuie **să se bazeze în mai mare măsură pe cercetare și investigare, familiarizîndu-i pe profesori cu cercetarea științifică psihopedagogică, cu metodologia acesteia, cu ideea de experiment.**

În timpul stagiilor de perfecționare, profesorii ar putea fi încadrați în echipe interdisciplinare, alcătuite din cercetători și cadre didactice universitare, împreună cu care să participe la efectuarea unor cercetări concrete, la analiza rezultatelor obținute, precum și la valorificarea concluziilor cercetării. Asemenea acțiuni pot fi organizate pe tot parcursul carierei didactice, de către inspectoratele școlare și casele corpului didactic, cu sprijinul și asistența de specialitate a institutelor de

cercetare și a unităților de învățămînt superior, în echipe, pentru unele probleme fiind integrați și elevi din clasele mai mari de liceu.

5. Din problematica activității de perfecționare a profesorilor nu pot lipsi nici alte probleme importante, cum sînt, de exemplu, integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea, știința conducerii învățămîntului și a școlii, implicațiile educației permanente asupra învățămîntului, sensibilizarea cadrelor didactice față de economie, știință și tehnică, adaptarea mai bună a metodelor pedagogice la realitățile vieții contemporane, armonizarea îndatoririlor profesionale cu cele culturale și sociale ale profesorului ș.a., care pot constitui obiectul unor studii sau artcole de-sine-stătătoare.

ÎNCERCÎND O SINTETIZARE, s-ar putea spune că noutățile intervenite în dezvoltarea economico-socială a țării noastre amplifică rolul și funcțiile profesorului, în prezent și în perspectivă. Ca urmare, atît în perioada formării cît și pe parcursul activității sale, cu deosebire cu prilejul acțiunilor de perfecționare, accentul trebuie să cadă pe dezvoltarea gîndirii politice a profesorilor, a capacității lor de înțelegere și interpretare a fenomenelor sociale, pe asimilarea de cunoștințe și deprinderi care să le permită desfășurarea unei activități instructiv-educative de înaltă eficiență.

Atît formarea cît și perfecționarea trebuie să aibă ca punct de plecare cerințele vieții, ale practicii social-politice. Metodele utilizate să fie preponderent activ-participative, iar formele de organizare cît mai variate și mai interesante. Perfecționarea profesorilor să aibă permanent legături cu cercetarea științifică și cu activitatea desfășurată în școli, cu realitățile educative.

Evaluarea eficienței perfecționării să nu se rezume la examinarea participanților după încheierea programelor, ci să continuie în școli, unde directorii și inspectorii, îmbinînd controlul cu îndrumarea, să vegheze ca atingerea obiectivelor instructiv-educative să se realizeze la înalte cote de exigență și calitate.

În sprijinul cadrelor care muncesc cu pionierii*

Organizarea și însușirea de către copii a experienței sociale se prezintă ca un domeniu de cercetare deosebit de interesant, ispititor chiar. Din păcate, investigațiile în acest perimetru sînt izolate, fragmentare.

În acest context, apariția lucrării *Organizarea experienței sociale a copiilor prin activitatea pionierească* este de natură să stîrnească interesul și curiozitatea științifică a cititorului. Delimitîndu-și obiectul investigației, autoarea se oprește asupra însușirii și îmbogățirii experienței sociale de către copii, privită ca principală cale de formare cetățenească, de pregătire pentru munca și viața colectivă.

Sub raportul structurii, lucrarea cuprinde trei capitole mari (*Experiența socială și educația civică a copiilor. Repere în organizarea experienței sociale a copiilor* și *Conducerea procesului de însușire a experienței sociale*), cărora le subsumează, în succesiune logică, unitară, aspecte semnificative ale problemelor abordate.

Definind mai întîi termenii cu care operează, autoarea distinge și analizează, în continuare, rolul experienței sociale în educația civică a pionierilor pe două planuri. Pe primul plan se află formarea unui orizont social-politic pe care pionieria îl realizează, în principal, prin contactul nemijlocit cu viața socială, printr-o metodologie proprie, adecvată vîrstei și nivelului de aspirație al copiilor. Cea de-a doua componentă a educației civice vizează însușirea unui anumit tip de relații, specifice societății noastre, relații de cooperare și răspundere, și a unui comportament corespunzător exigențelor formulate de Organizația Pionierilor, de societate în general, față de membrii săi. Cele două planuri sînt văzute în strînsa lor unitate, interdependență și influențare pozitivă reciprocă. Accentul predominant în analiza acestor planuri este pus pe demonstrarea rolului angajării sociale depline a tinerețului în procesul educației civice, angajare care presupune participarea reală la viața socială. În acest context, autoarea reliefează o serie de factori care influențează acest proces : organizarea și funcționalitatea colectivului școlar, metodele utilizate (în cadrul cărora exercițiul, acțiunea participativă, creatoare, contributivă se prezintă ca hotărîtoare), climatul afectiv, gradul de satisfacție pe care copilul o trăiește în colectiv etc.

O pondere importantă în structura lucrării o deține evidențierea cadrului de însușire a experienței sociale pe care îl oferă activitatea pionierească și care asigură atît însușirea unei experiențe comune tuturor membrilor organizației, cît și a unei experiențe diferențiate, în funcție de înclinațiile, aptitudinile, interesele și preocupările specifice. Este motivul pentru care autoarea investighează, pe de o parte, viața de organizație ca principal cadru politic-organizatoric de însușire și îmbogățire a experienței sociale a copiilor, iar pe de altă parte, forme neinstituționalizate (expediții, formații, cercuri), în cadrul cărora participarea este determinată de satisfacerea unor aptitudini, talente, înclinații.

O idee deosebit de importantă care se desprinde din investigația întreprinsă o constituie legătura organică, indisolubilă dintre valoarea și amplitudinea experienței sociale și gradul participării pionierilor la întreaga viață și activitate pionierească (la conceperea, organizarea, desfășurarea și controlul acesteia, la aprecierea modului de înfăptuire a programelor de activități). În acest context, paralel cu sublinierea cerinței pedagogice privitoare la antrenarea tuturor pionierilor la viața de organizație în diversele ei aspecte și momente, sînt prezentate și analizate o multitudine de roluri și sarcini pe care pionierii le pot îndeplini în cadrul organizației și care contribuie din plin la exersarea lor în îndeplinirea responsabilității sociale, în formarea obișnuinței de a lua

(continuare în pag. 76)

* AGHI CARABA, *Organizarea experienței sociale a copiilor prin activitatea pionierească*, E.D.P., Buc. 1979.

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ ȘI PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ

ROMEO DĂSCĂLESCU

1. Orientarea școlară și profesională a tineretului a devenit o importantă problemă politico-educativă, în condiții în care școlii îi revine sarcina calificării forței de muncă. Participarea la realizarea ei a tuturor cadrelor didactice, indiferent de specialitate, a organizației de tineret, a familiei și a intreprinderilor economice în calitatea lor de coparticipante la pregătirea cadrelor și de beneficiare a forței de muncă, dimensionează caracterul democratic, complex, interdisciplinar și interinstituțional al orientării școlare și profesionale, permanenta ei actualitate.

2. Desfășurată în perimetrul acțiunii formative a învățământului, orientarea școlară și profesională din țara noastră, ca sistem de influențare a opțiunilor școlare și profesionale a elevilor în sensul punerii lor de acord cu nevoia de forță de muncă a societății pe domenii de activitate și meserii, beneficiază de condiții care îi particularizează atît concepția, cît și practica pe care aceasta o determină. Mă refer mai ales la :

A) Prognoza dezvoltării economico-sociale la nivel național și în profil teritorial stabilită de Congresul al XII-lea al partidului, din care deecurg :

a) direcțiile de dezvoltare a tehnologiilor de producție cu modificările care vor influența dinamica și nomenclatorul profesiunilor ;

b) repartizarea în profil teritorial a investițiilor și a sarcinilor de producție pe ramuri ;

c) necesarul de forță de muncă pe domenii de activitate și pe trepte de calificare.

B) Sistemul de educație prin muncă și pentru muncă a tineretului, cu debut instituționalizat în învățămîntul preșcolar, continuat pînă la treptele I și II ale liceului, școala profesională și învățămîntul superior, interpretate ca tot atîtea ieșiri din sistemul de învățămînt al absolvenților calificați profesional.

C) Caracterul democratic al sistemului de învățămînt, fundamentarea lui materialist-dialectică, nivelul de pregătire științifică și social-politică a tineretului, diversificarea învățămîntului începînd cu clasa a IX-a a liceului și concomitența momentelor de opțiune școlară și profesională.

D) Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția, atît ca principiu de perfecționare a pregătirii forței de muncă, precum și ca metodă de organizare a calificării acesteia, prin care instituția școlară se integrează în dinamica dezvoltări economico-sociale, iar tineretul școlar devine din perioada formării lui un factor activ al dezvoltării.

E) Nivelul de dotare a învățămîntului cu mijloace moderne, cu o bază tehnico-didactică competitivă, cu metode de instruire eficiente.

Sînt în punctele menționate cîteva din componentele de personalitate ale învățămîntului nostru, cu ecouri imediate în teoria și practica orientării școlare și profesionale.

3. Ca acțiune subordonată dezvoltării economico-sociale a țării, prin rolul ei care se cere determinant în distribuirea cu mijloace educative a opțiunilor școlare și profesionale spre profiluri în raport cu planul de școlarizare acordat acestora, orientarea trebuie să fie **concretă, diferențiată și individualizată.** Concretețea orientării școlare și profesionale o evocă pe aceea a planului de dezvoltare economico-socială, a necesarului forței de muncă ; diferențierea evocă profiluri și meserii, opțiuni și posibilități personale de a le realiza, în timp ce individualizarea ne pune în dialog cu subiectul — elevul — care are nevoie de o îndrumare specială.

(Bineînțeles, concretețea, diferențierea și individualizarea acțiunilor de orientare școlară și profesională pot fi abordate și din alte unghiuri de vedere !)

4. Atît ca proces educativ cu deschidere spre muncă în învățămîntul preșcolar (activități de muncă) și primar (lucru manual), spre meserie în gimnaziu (practică productivă) și în interiorul meseriei în liceu (practică în producție — calificare), cît și ca acțiune socio-integratoare a tineretului școlar, orientarea profesională nu se poate desprinde de cercetarea științifică a propriului ei domeniu și a mijloacelor de investigare pe care le utilizează din resurse proprii (autodotare) sau prin achiziții de împrumut. Cu condiția ca cercetarea fundamentală (orientată) în domeniu să furnizeze pe parcursul realizării ei soluții ameliorative practicii, pentru a se rezolva din mers ceea ce se cere rezolvat în sprijinul promptitudinii soluțiilor, a eficienței. Pe astfel de cerințe exprim necesitatea ca cercetătorii din acest domeniu (dar nu numai din acesta !) să posede și virtuțile unor buni organizatori de acțiuni în școală și în afara ei, să demonstreze creativitate pe planul metodologiei cercetării și pe cel al planurilor de măsuri curente în practica orientării școlare și profesionale, acomodate la cerințele, uneori de mare mobilitate, ale dezvoltării.

5. Un factor cu o mare pondere în exprimarea opțiunilor școlare și profesionale ale elevilor, în transformarea lor în decizii, îl constituie familia. Subordonată în multe cazuri unor considerente de ordin sentimental, sau unor prejudecăți social depășite, familia dispune de rezerve încă neexplorate de cercetarea din domeniu ; capacitatea ei de a se lăsa influențată de școală în alegerea profesiunii viitoare a copilului nu a fost nici pe departe epuizată. Nu mă gîndesc la lecții de educație pe care să le dăm familiei, ci la cuprinderea ei ca partener activ în prima linie a influențelor educative cu care astăzi acționăm asupra elevilor, multiplicînd pentru aceasta mijloacele și formele de atragere a familiei în acțiune și punîndu-i la dispoziție forme și mijloace de a acționa la rîndu-i nu numai acasă (ceea ce așteptăm ca pe un lucru de la sine înțeles), dar și în școală și la locul de muncă. Mă gîndesc la puterea de convingere a unei opinii publice a părinților în ansamblul dezideratelor majore ale orientării școlare și profesionale.

6. În sprijinul concreteței și promptitudinii acțiunilor de orientare școlară și profesională, pe linia caracterului diferențiat și individualizat al acestora, relev unele aspecte care așteaptă loc în inventarul investigațiilor de specialitate. Astfel, orientarea școlară și profesională nu se validează numai prin realizarea planului de școlarizare, deoarece între acesta și necesarul forței de muncă nu se poate pune totdeauna semnul egal, din mai multe motive, și anume :

a) unii absolvenți calificați ai liceului (treapta I și II) sau ai școlii profesionale proveniți din alte localități decît cea în care s-au calificat se întorc acasă, unde între timp, prin realizarea investițiilor, s-au creat condiții de practicare a meseriilor respective ;

b) necesarul de forță de muncă din unele județe pe dimensiunea căruia s-a calculat planul de școlarizare depășește, în unele cazuri, resursele demografice proprii, deficitul acoperindu-se din alte județe ; industrializarea acestora din urmă creează posibilități de încadrare a „migranților", care se întorc acasă sau, mai simplu, tinerii sînt reținuți la școlarizare în rețeaua proprie ;

c) dezvoltarea economico-socială a județelor duce la redimensionarea rețelei și a planurilor de școlarizare proprii, ceeace înainte se rezolva prin cooperare cu alte județe putîndu-se rezolva pe plan județean etc., etc.

Dinamica acestor fenomene sau tendințe, amplitudinea și constanța lor, influențează strategiile orientării școlare și profesionale, actualitatea lor. Investigarea acestora în județele în care se manifestă deschide, consider, perspective promițătoare orientării școlare și profesionale, îmbogățindu-i inventarul tematic al cercetării.

7. În limita unor considerații pe care le-am propus despre orientarea școlară și profesională adaug în final faptul că acțiunea de educare a elevilor pentru adoptarea unor decizii echilibrate în raport cu necesarul forței de muncă și cu propriile lor șanse de a-și satisface opțiunile profesionale este rezultatul unor intervenții ameliorative integrate în procesul continuu de perfecționare a învățămîntului, de sporire a eficienței sociale a școlii în lumina direcțiilor de dezvoltare la nivelul unor noi note calitative a întregii opere revoluționare de construire a socialismului multilateral dezvoltat și în perspectivă, a comunismului în România.

RISCURILE LECTURII CA PROBLEMĂ DE EDUCAȚIE

Dr. TIBERIU POPESCU

Este riscant să discuți despre riscurile lecturii. Nu cumva te faci vinovat de impietate ? Atîtea spirite nobile s-au alăturat elogiului multisecular al cărții și lecturii ! Nu este oare cartea întocmai ca o urnă, pe care încă în anul 1345 Richard de Bury o vedea „de aur" și „plină de mană", iar Georges Duhamel o socotea „urna întregii gîndiri, tabernacolul sacru al cunoașterii" ? Și nu este oare lectura — cu atîta dreptate — pentru Proust „o prietenie", pentru Descartes „o conversație cu mințile cele mai alese ale veacurilor trecute" și pentru Petrarca mijlocul care îți asigură „prietenia marilor genii" ? De cîte ori aspirația de veacuri a poporului român către cultură, către adevăr și frumos, n-a omagiat, prin cărturarii săi, de la Miron Costin încoace, „dulcea zăbavă a cetitului" !

Este riscant să discuți despre riscurile lecturii. Nu cumva o atare preocupare, în mod ieftin, frizează senzaționalul ? Pretutindeni, în publicistică și în reuniuni se recunoaște, pe bună dreptate, incontestabila valoare a cărții și a lecturii în umanizarea și autodepășirea lumii noastre. Nu rareori se exprimă îngrijorarea față de acele „mass media" care ar periclita „galaxia lui Gutenberg". A devenit o frumoasă obișnuință aceea de a te bucura de datele statistice care atestă creșterea cvasiexponențială a producției și a consumului de carte.

Și totuși...

Dacă ne gîndim la spusa filozofului Francis Bacon după care cărțile sînt ca niște corăbii ce „traversează vastele mări ale vremurilor", atunci trebuie să avem în vedere acele stînci de sub fața apei care primejduiesc croaziera cititorului fraged și neversat pe nesfîrșitul ocean al cărților.

Desigur, nenumărate sînt avantajele lecturii și puține și rare riscurile ei. Dar ele există și, într-o societate în care ineficiența și rebutul uman sînt intolerabile, aceste riscuri nu pot fi ignorate. Mai mult, ele trebuie combătute.

Ne alarmăm, cu îndreptățire, cînd datele unei anchete relevă faptul că unii oameni — mai ales tineri — au citit numai două-trei cărți într-un an sau poate nici atît. De ce nu ne-am alarma însă că un copil a citit 40 de cărți într-o lună ? De ce nu ne-am preocupa nu numai despre **cît** a citit, ci și despre **ce** și **de ce** a citit și — la fel de important — despre **cum** a citit ? Căci pe aceste direcții de investigații pot fi depistate riscurile lecturii.

Care sînt aceste riscuri ?

Vom încerca enumerarea celor mai evidente, în formulări care nu se vor originale, ci cît mai succinte în caracterizarea lor.

Lectura malefică

În imensă majoritate, autorii își scriu cărțile ca membri ai comunității umane, ca slujitori ai acesteia, ai șirului de generații ce începe cu generația ai cărei stegari sînt și se continuă cît timp scrierile lor mai poartă un sens și o chemare. Pentru cei mai mulți dintre ei sînt potrivite acele **cuvinte potrivite** de Arghezi : „Cartea mea-i, fiule, o treaptă".

Dar nu este totdeauna așa. Cartea este, într-adevăr, un mijloc de înălțare, de informare și de înnobilare, dar uneori — chiar dacă numai rareori și pe alocuri în lume — ea poate fi și mijloc de degradare, de dezinformare, de alterare, de otrăvire spirituală. Textul este un concentrat de viață, de omenesc, dar poate fi și un concentrat de ne-viață sau de anti-viață, de non-omenesc sau de anti-omenesc. Omenirea mai poartă și azi cicatricile de pe urma substanței nocive diseminate de unele cărți în istoria ei. Este oare admisibil ca, în numele dreptului la cunoaștere și la dezvoltare plenară a personalității, să se lase orice conținut înain-

tea unui intelect în curs de formare, încă lipsit de spirit critic, încă apt de imitație nediscriminativă ? Nici o declarație a drepturilor și libertăților umane nu va proclama vreodată și vreundeva dreptul de a inocula în mințile inocente și avide de valori germenii urii sau disprețului de oameni, ai trădării obștei de apartenență, ai incitării abisurilor instinctuale, ai pesimismului și disperării.

Lectura evazionistă

Aceasta interpune un ecran orb omului și lumii, baricadează cititorul împotriva asaltului vieții ; este lectura despre care Ion Vlad scrie că „nu se instituie ca act de cultură, de cunoaștere și de interpretare" [1]. Actul lecturii de acest fel „produce, nociv, o îndepărtare de la termenii verificatori ai cunoașterii reale" (ibid.), ca în cazul lui Don Quijote căruia, de prea multă „citanie", „i se uscară creierii, încît își pierdu mințile" (cf. ibid.).

„Omul sfîrșit" al lui Giovanni Papini atestă dezastrul ce amenință credulitatea unei minți fragede pentru care toate cărțile sînt sacre și demne de încredere totală : „literele de tipar — spune el — erau în ochii mei martori infailibili ai adevărului" ; pentru el „realitatea nu era aceea de la școală, de pe stradă, de acasă, ci mai curînd aceea din cărți — unde simțeam că trăiesc cu mai multă plăcere" [2].

Despre primejdia acestui fel de lectură care înlocuiește realul și cunoașterea lui activă cu fantasme paralizante Proust scrie că tinde să se substituie vieții spirituale în care adevărul se atinge prin efortul și progresul intim al gîndirii, creînd iluzia că adevărul este ca mierea gata preparată de alții în paginile cărții, bună de consumat în mod pasiv, în tihna deplină a trupului și spiritului [3].

Desigur, lectura este **și** o „ieșire din timp", așa cum arată Mircea Eliade. În lectura unui roman, ca și în ascultarea unui mit, **ieșim** din „timpul istoric și personal și ne cufundăm într-un timp... trans-istoric" [4], în cel al cărții. Numai că această transgresare din timpul propriu în cel extrapersonal al lecturii este — sau trebuie să fie — ca și cufundarea lui Achille de către mama sa în apa Styxului, ca și atingerea lui Anteu de Gea : o consolidare a invulnerabilității și o reîmprospătare a forțelor pentru confruntarea cu realul, pentru cucerirea lui. Căci lectura este — sau trebuie să fie — un act de supunere : nu a cititorului față de text, ci a textului față de cititor. Departe de a fi o fugă de realitate sau o simplistă raportare la realitate, adevărata lectură — cea „fără riscuri" — este întoarcerea la o **nouă** realitate, la realitatea îmbogățită, nuanțată, aprofundată, gata de a fi și mai temeinic luată în stăpînire.

Lectura haotică

În romanul lui Sartre „Greața" este un personaj, „Autodidactul", care cu șapte ani în urmă a păsit în biblioteca orășenească și a luat să citească prima carte din primul raft și de atunci a parcurs neobosit cărțile, singura ordine în instruirea sa fiind cea alfabetică și a depozitului. După cum scrie Sartre, Autodidactul „a trecut în mod brutal de la studiul coleopterelor la cel al teoriei cuantelor, de la o lucrare despre Tamerlan la un pamflet catolic contra darwinismului" [5]. Autodidactul sartrian este o raritate posibilă și amuzantă ; dar ea atrage atenția asupra riscurilor — la copil și chiar la adult — ale lecturii în care absența efortului de educație sau de autoeducație se traduce prin lipsa criteriilor, a economicității si eficacității în lectură. Imensa ofertă a tiparului contemporan poartă în sine primejdia anxietății și pesimismului în fața exploziei informaționale și a nenumărate ispite care te pot face să luneci în derivă pe oceanul publicațiilor. Multitudinea solicitărilor vieții actuale, marea diversitate de statusuri și roluri ce revin fiecărui om în societatea actuală îl obligă pe acesta la pregătire multilaterală și, totodată, la o autodisciplină și la o autoorganizare a timpului și efortului, care îndreptățesc tot mai puțin lectura ca scop în sine și, cu atît mai puțin, ca alienare. Cititorul educat al zilelor noastre are prudența și abilitatea lui Ulise în fața cîntecului de sirenă al cărților care invită la risipă și derută ; el preferă, ca și Montaigne, un cap bine format unui cap bine umplut ; pentru el sînt mai actuale cuvintele lui Schopenhauer decît erau pe vremea lui : „Pentru a citi ce e bun, o condiție e să nu citești ceea ce e rău : căci viața e scurtă, timpul și forțele sînt limitate" [6]. Și a nu citi ceea ce e rău înseamnă nu numai a exclude conținuturi nocive, ci și a evita lectura centrifugală și irosirea în lecturi cu finalitate precară.

Alte feluri de lectură „riscantă"

În „Arta de a citi", Émile Faguet menționează ca dușmani ai lecturii — prin care înțelege „tendințele, înclinările și obișnuințele care te împiedică să citești cum trebuie, adică folositor și plăcut" [7] — amorul propriu, timiditatea, patima și tendința de a critica. La acești patru „dușmani", care acționează mai ales în lectura cititorului avizat, specializat, experiența fiecăruia dintre noi ca educator și ca slujitor sau consumator de cultură mai poate adăuga numeroși alți „dușmani". Menționăm cîțiva :

— **lectura-drog**, care, ca și cea evazionistă, izolează omul de realitate, închizîndu-l într-o lume de himere și de apatie ;

— **lectura xenofilică și snobă**, în care disprețul sau indiferența față de valori

este ascunsă sub grija de integrare sau de atașare la anumite aparențe de mondenitate și de spiritualitate :

— **lectura oblică sau „pe sărite"**, ingurgitare, fără asimilare, de conținuturi fragmentare și de idei trunchiate, de episoade și de semnificații neînțelese sau rău înțelese ;

— **lectura sporadică și nesistematică ;**

— **lectura aparentă**, aceea în cursul căreia, spre mîndria părinților, copilul „nu-și scoate nasul din carte", dar care nu e decît o mimare a cititului, un ascunziș pentru reverii sau proiecte reprimabile ;

— **lectura în condiții fizice dăunătoare**, care amintește educatorului de obligația de asigurare, supraveghere și corectare a ambianței și a poziției corporale a micului și tînărului cititor.

Prevenirea și combaterea riscurilor lecturii în procesul de educare a copilului comportă o activitate metodică de formare și conștientizare la educat a unor atitudini proprii cititorului evoluat și a unor comportamente eficiente de lectură. Apreciind că metodele de educare a tînărului cititor și comportamentul optimal al acestuia merită a fi obiectul unei tratări separate, supunem discuției numai cîteva elemente pe care le considerăm esențiale opticii pedagogice sub egida căreia se desfășoară educarea tînărului cititor. Enunțăm aceste elemente în continuare.

— Lectura fiind un ac perfectibil chiar și pentru un om intelectualmente format [cf. 9], educarea calității și calităților de cititor este mai mult decît o fază de inițiere : este o latură a procesului de educație și autoeducație permanentă.

— Lectura este un datum consubstanțial experienței complexe a omului contemporan. Acest fapt impune situarea ei cu pondere și dozare optimă în timpul personal distribuit între numeroasele exigențe și trebuințe familiale, profesionale, informaționale, recreative etc.

— Lectura omului modern este un mijloc, nu un scop în sine, iar cartea și biblioteca sînt pentru el — așa cum scrie Paul Claudel [10] — „un instrument de cunoaștere" și un „laborator al imaginației".

— Lectura este pentru omul zilelor noastre o cale de autodepășire și un act de solidaritate umană în timp și în spațiu.

— Lectura, ca factor de educare a tînărului cititor „amenințat" de explozia informațională, este, în primul rînd, un contact cu marii creatori, un contact **repetat** cu marile opere. Aceasta este singura cale prin care se evită îngustimea lui „homo unius libri" și se asigură putința de a domina, de pe înălțimea marilor piscuri cucerite, celelalte piscuri și întreaga panoramă a culturii.

— Riscurile la care ne-am referit sînt de neconceput în lectura cititorului înarmat cu spirit critic, neinfluențabil de idei antiumaniste și de exemple negative, a cititorului întemeiat pe o concepție științifică despre lume și viață.

NOTE BIBLIOGRAFIE

1. VLAD, ION, *Lectura — un eveniment al cunoașterii*, București, Ed. Eminescu, 1977, p. 12.
2. PAPINI, GIOVANNI, *Un om sfîrșit*. Trad. de Ștefan Aug. Doinaș, București, Ed. pentru literatură universală, 1969, p. 13.
3. PROUST, MARCEL, *Oeuvres complètes*. Tome 8. Pastiches et mélanges, Paris, N.R.F., 1933, p. 255.
4. ELIADE, MIRCEA, *Aspecte ale mitului*, în românește de Paul G. Dinopol, București, „Univers", 1978, p. 179.
5. SARTRE, JEAN-PAUL, *La Nausée*. Paris, Gallimard, 1974, p. 50.
6. SCHOPENHAUER, ARTHUR, *Uber Lesen und Bücher*. Leipzig, Insel-Verlag, f.a., p. 73.
7. FAGUET, ÉMILE, *Arta de a citi*. În românește de Lidia Cucu-Sadoveanu. București, Albatros, 1973, p. 102.
8. IONESCU, GELU, *Romanul lecturii*. București, Cartea românească, 1976, p. 8.
9. CLAUDEL, PAUL, *La philosophie du livre*. Paris, Stols. 1926, p. 33—34.

MANUALELE DE LITERATURĂ ROMÂNA PENTRU LICEU ÎNTRE EXIGENȚE ȘI REALIZĂRI

Prof. CONSTANTIN MARINESCU

Nu e de mirare că oamenii școlii discută în cele mai felurite ocazii — cercul pedagogic, masă rotundă, intervenții în publicistica de specialitate, dezbateri la radio și televiziune — problema manualului școlar. Dimpotrivă, ținîndu-se seama de locul atît de important pe care acesta îl ocupă în procesul instructiv-educativ,

cu dubla lui funcționalitate — de auxiliar al profesorului și de principală unealtă de muncă a elevului — nimic mai firesc, iar dacă tonul general este acela al unui responsabil spirit critic, nici aceasta nu miră pe nimeni, căci eventualele lui lipsuri sau chiar erori nesemnalate la timp pot avea consecințe pe care le bănuie oricine.

Manualul nu este o operă particulară, a unui specialist, oricare ar fi el, sau a unui colectiv de specialiști care să propună o concepție oarecare, concluziile unor cercetări personale, oricît ar fi acestea de valoroase ; din clipa în care, verificat și amendat, pus de acord cu programa școlară, apoi acceptat și însușit de forurile competente ale Ministerului Educației și Învățămîntului, manualul devine un document de stat obligatoriu, normativ și pentru profesor și pentru elev.

Profesorul are datoria de a-l tălmăci la clasă și eventual de a-l completa și perfecționa, păstrîndu-l în permanență ca pistă fermă de pe care să decoleze avîntul său creator, iar elevul se prezintă în diferite situații școlare cu soluțiile propuse de manual.

Convins de caracterul eminamente formativ al predării limbii și literaturii române, am atras atenția, ori de cîte ori am avut prilejul, că mai ales manualul de literatură necesită discuții speciale, continui.

S-a convenit de nenumărate ori că în evaluarea creației literare caracterul caleidoscopic al operei iscă interpretări felurite, uneori contradictorii, în funcție de unghiul din care este contemplată. Tocmai de aceea răspunderea manualului de literatură este așa de mare, căci el trebuie să adune din istoria și critica literară concluziile cercetărilor și dezbaterilor privind opera, scriitorul, capitolul, curentul literar urmărite, cu alte cuvinte, să înregistreze cît mai corect stadiul pe care l-a atins, în momentul acela, procesul complex al valorificării creației respective. Nu se poate porni la o acțiune atît de importantă ca activitatea de educație comunistă a tineretului școlar cu un manual — compilație hibridă, cu interpretări unilaterale, discutabile, ezitante și deci derutante. Ținuta științifică ireproșabilă nu este, bineînțeles, singura condiție, dar este una dintre cele decisive. Iată pentru ce socotesc că deosebit de utile sînt discuțiile în jurul manualelor.

Specificul manualului, forța lui reală, inegalabilă, stă în ceea ce am numit deja preponderența valorificării educative, moral-patriotice a literaturii naționale. Studiul, analiza, cronica, eseul, mai ales eseul sînt modalități ale, criticului literar, în timp ce manualul este cartea de căpătîi a profesorului. Este absolut necesar să se delimiteze cu seriozitate și consecvență între aceste două modalități, iar atunci cînd criticul vrea să fie și autor de manuale, el trebuie să opteze net **pentru organizarea materialului după legile stricte ale metodicii.**

Dacă manualele vor ezita mereu să accentueze valorificarea educativă a operei literare își vor amputa singure puterea lor de înrîurire, pentru că nu vor putea suporta concurența bogăției tot mai impunătoare a studiilor critice și monografiilor, istoriilor literare. Rămînînd doar la pretenția modestă de colecție de mici studii și analize, sau „comentarii" de opere, de succinte introduceri și portrete de scriitori, manualul își diminuează eficiența.

Sînt convins că aici, în jurul acestei probleme, se află cheia unor noi, substanțiale, progrese în elaborarea manualelor, sau, de ce nu !, în perfecționarea celor existente.

Cu această convingere mi-aș îngădui să subliniez deosebirile dintre raza de acțiune a criticului literar și aceea a dascălului. Criticul cîntărește opera literară, **o apreciază,** dă o sentință, în timp ce dascălul este un popularizator care propune opera, o îmbie sufletului tînăr, străduindu-se să-i **valorifice** la maximum **virtualitățile educative,** pentru a obține nu numai educația estetică a noii generații, dar, prin aceasta, și pe cea patriotică.

Criticul descoperă valorile, le selectează și ierarhizează, le consacră sau le ușurează consacrarea, le apără și le impune, respinge non-valoarea, dezarmează mediocritatea și înfierează impostura, dascălul analizează, discută, propune și valorifică, educativ mai ales, operele consacrate și impuse de critica literară. Deosebirea cea mai vizibilă este aceea de stil, de particularități ale exprimării specifice. Există un stil didactic, un mod anume de a prezenta scriitorul și opera literară, născut și întreținut de factori obiectivi, necesar realmente pe o anumită treaptă, mijlocie, a procesului de difuzare a literaturii, căruia să-i spunem treapta popularizării. Pe treapta aceasta se pot întîlni și se întîlnesc realmente de multe ori, într-o colaborare fertilă — dovadă și ultimele manuale — dascălul care ambiționează să-și perfecționeze continuu modul său specific de a lucra pentru a fi tot mai folositor misiunii sale educative, și criticul literar care n-a uitat că în afară de eseistica înaltă este dator, în egală măsură, să-și aducă o hotărîtoare contribuție la răspîndirea bunului cultural-artistic în mase. Atunci cînd criticul și-a înțeles în întregime menirea sa, nu s-a sfiit să recurgă și la stilul didactic. Bunăoară, așa cum au scris Maiorescu despre Alecsandri („Poeți și critici"), Lovinescu despre Maiorescu, și Streinu despre Lovinescu, Călinescu despre Iorga, și Vianu despre Eminescu, în asemenea ipostaze ei au fost mai mult dascăli decît critici și nu le-a stat rău.

Înlocuind acum termenii : criticul cu studiul critic și dascălul cu... manualul

avem, cred, limpezi, premisele dezbaterii pe care o propunem, iar concluzia, de fapt, concluziile, ni se par şi ele suficient de îndreptăţite.

Două dintre manuale, alcătuite în conformitate cu **programa** pentru cele două trepte ale liceului, egal de sensibile la necesităţile modernizării, ambiţionînd deci să realizeze „reflectarea achiziţiilor noi din domeniile psihologiei, pedagogiei şi didacticii moderne" (clasa a X-a), îşi precizează, însă, fiecare, diferit, tipologia lecţiilor : „Manualul este alcătuit din lecţii de sinteză şi lecţii de analiză" (clasa a IX-a), dar „manualul conţine lecţii de sinteză (care reţin principalele caracteristici ale unei epoci sau compartimente ale creaţiei literare) şi lecţii **de comentariu literar** (nu de analiză)" !! (clasa a X-a), mai aproape de ceea ce izbuteşte fiecare în cuprinsul propriu-zis părîndu-mi-se ultimul, căci din primul (clasa a IX-a), lecţii ca cele despre **Alex. Lăpuşneanu, Ciocoii vechi şi noi, Răzvan şi Vidra,** chiar **Epigonii** şi **Luceafărul, Moara cu noroc** nu pot fi socotite, cu cea mai binevoitoare îngăduinţă,... **„analize".**

Apoi : unul este **Literatura română,** altul este **Limba şi literatura română,** şi chiar dacă prin „limba română" nu înţelegem neapărat un manual de gramatică, nu se vede care este deosebirea. Că nu s-a lucrat coordonat se vede şi din faptul că cel de-al doilea face puţine referiri la cel anterior, cînd recomandabil ar fi fost să construiască în continuare pe temelia aşezată de primul manual, şi chiar din faptul că o experienţă utilă a celui de clasa a X-a — cîteva reproduceri, clişee în culori — nu este generalizată, căci se ştie cît de mult contează în captarea interesului elevilor plasticizarea lecţiilor prin recurgerea la un asemenea auxiliar didactic ales cu pricepere şi gust.

UN CÎŞTIG EFECTIV, chiar dacă postulatul respectiv „de a se da fiecărei lecţii un caracter specific şi chiar o structură aparte, în funcţie de problemele pe care le tratează" — din moment ce „în realitate nu există o singură modalitate de a investiga o operă literară" (clasa a IX-a), nu a fost realizat în întregime, este totuşi efortul vizibil, într-adevăr, spre altfel de lecţii decît cele tradiţionale, în care lecţia expozitivă, prelegerea, se putea uşor confunda cu recenzia, cronica sau analiza. Fiecare lecţie are acum un aparat tehnic, de întrebări bine gîndite şi abil presărate, cele mai multe incitînd interesul elevului — cum e şi firesc — spre sesizarea şi receptarea unor valori estetice incontestabile, aparat tehnic care poate fi încă perfecţionat şi de autori, dar şi de profesorul de la catedră bine îndrumat de metodica predării şi de experienţa sa.

Dar atunci de ce nu este onorată cum se cuvine promisiunea de a urmări „receptarea mesajului operei respective" (clasa a IX-a), pentru că, autorii au perfectă dreptate, mai ales **mesajul,** cînd este identificat şi tălmăcit în toată limpezimea lui, îi arată elevului convingător şi ce a avut scriitorul să spună epocii sale, dar mai ales viitorimii dar şi gradul de realizare artistică a ceea ce acesta îşi propusese sau încercase să toarne în opera sa. Cîte întrebări îi obligă pe elevi să iscodească în această direcţie ?

Alte două lacune ni se par ceva mai serioase. Una ar fi a aşa-ziselor lecţii de sinteză, lecţii care **au marea răspundere** de a asigura introducerea într-o nouă perioadă, de a defini curentul sau curentele literare, sau cel puţin **tendinţele** care caracterizează cadrul general cultural-artistic al acelei epoci, răspundere care creşte şi mai mult dacă ţinem seama că neobişnuita densitate a programei îi obligă pe autori să treacă în fugă peste multe opere dintre cele mai mari, elevul urmînd a utiliza din plin, la fiecare caz particular în parte, datele, sugestiile, indicaţiile, din respectiva lecţie, — sinteză privind epoca în care a evoluat scriitorul respectiv.

Ca să spunem lucrurilor pe numele lor, adevărul adevărat este că aceste capitole introductive (lecţiile de sinteză) salvează ideea de istorie a literaturii la care nu trebuie să renunţăm în nici un caz, deşi se iviseră, la un moment dat, unii „specialişti" convinşi — nu ne explicăm cum şi de cine ?! — că istoria literaturii şi-a trăit... traiul ! Dar dacă nu acopăr îndestulător zona respectivă, atunci aceste capitole introductive rămînînd palid realizate, neconcludente, grevează asupra întregului, complicînd şi mai mult realizarea structurii de istorie a literaturii.

Nu s-a folosit din plin, mai ales în capitolele comune, experienţa mai vechiului manual de clasa a XI-a (autor Al. Bojin) care cuprindea admirabile asemenea capitole introductive. Obiectiv discutînd, capitolul „simbolismul" din manualul vechi (clasa a XI-a) este incomparabil superior celui din manualul nou (clasa a X-a), chiar dacă nu uităm că problema accesibilităţii — e vorba totuşi de distanţa unui an de vîrstă şi de pregătire între cele două clase — îşi impunea prevederile sale adesea neglijate.

Nici în privinţa capitolului **Sămănătorismul** comparaţia nu s-ar rezolva în favoarea manualului nou, care îl defineşte prin componente secundare ale doctrinei şi nu prin cele esenţiale, specifice : satul, ţăranul, tradiţia, trecutul eroic, lirism evocativ etc. etc. şi nu precizează dacă e sau nu un curent literar...

În asemenea împrejurări, mai ales, este nevoie de definiţii complete, limpezi şi, chiar dacă rezumative, concise, rezervîn-

---

* *Literatura română* pentru clasa a IX-a de VL. GHEORGHIU, NICOLAE MANOLESCU, NICULAE I. NICULAE, CONST. OTOBACU şi *Limba şi literatura română* pentru clasa a X-a de EMIL LEAHU, CONST. PARFENE.

du-se probabil pentru treapta a II-a, o extindere mai amplă, cît mai bogat ilustrată cu exemple semnificative.

Dar nu e vorba numai de manualele treptei I, la un moment dat autorii manualului de clasa a XII-a simt nevoia unor note explicative, în subsolul paginii ceea ce este cum nu se poate mai binevenit. Bunăoară, la Blaga, o asemenea trimitere vrea să prezinte cîteva din liniile principale ale filozofiei marelui gînditor poet şi dramaturg, dar, cu regret, s-o recunoaştem, nu izbuteşte, sărind peste cîteva din articulaţiile de bază ale sistemului. Metafizica nu este înţeleasă de Blaga pe linia idealismului filozofic al secolelor al XVII—XVIII-lea, ca o construcţie arbitrară a spiritului uman în căutarea adevărului suprem, ci, dimpotrivă, ca o ştiinţă a ştiinţelor, care, în posesia datelor, concluziilor ştiinţifice particulare — se ştie că Blaga avea cunoştinţe de fizică şi biologie la înălţimea celor mai avizaţi specialişti ai disciplinelor respective — încearcă, în continuarea acestora, să obţină o reunificare a cunoaşterii, o explicaţie ultimă a lumii, vieţii, destinului uman.

AŞADAR, SE IMPUNE O MAI MARE ATENŢIE la capitolul-cheie, dacă vrem să servim cu mai multe beneficii, şi pentru elevi, şi pentru profesori — structura de istorie a literaturii a manualelor.

Cealaltă lacună de ordin general ţine, de asemenea, de structura însăşi a manualelor şi este vorba de modul în care se realizează încadrarea, definirea şi fixarea multora dintre scriitorii cei mai mari şi în care este organizată şi desfăşurată prezentarea operei lor. Cîteva exemple— fără pretenţia de a epuiza astfel discuţia, căci intenţia acestui articol nu este o dezbatere completă a manualelor — vor dovedi, cred, cît este de îndreptăţită şi această nouă sesizare. Astfel, dacă avem la îndemînă un termen consacrat, n-avem voie să-l neglijăm, pentru că acesta asigură încadrarea şi definirea scriitorului în modul cel mai limpede posibil. De ce să zicem atunci **D. Cantemir — personalitate multilaterală** cînd marii cercetători zic „personalitate enciclopedică" şi încă prima din seria ilustră a celor cinci personalităţi enciclopedice ale culturii româneşti. Nu e un simplu joc de cuvinte. „Enciclopedică" spune mai mult decît „multilaterală", termenul defineşte mai larg, mai cuprinzător, mai în spiritul umanismului Renaşterii şi deci poate fi mai fecund în întreţinerea sentimentului de mîndrie naţională. Fie şi numai ca precizare a noţiunii respective, e bine să amintim că Odobescu este şi el „personalitate multilaterală" dar... enciclopedică, nu !!

I. Budai-Deleanu, prea succint şi incolor, nesemnificativ prezentat e un capitol care nu spune mare lucru. Dacă nu se poate altfel şi se vede că mai mult spaţiu nu i se poate repartiza, atunci de ce nu se recurge la fragmente din Cînturile X, XI, pentru a se obţine uşor, foarte uşor, o splendidă definiţie a iluminismului ardelean ?

Trecem peste capitolele : I. H. Rădulescu, Gr. Alexandrescu, Negruzzi, la care manualul se mărgineşte să fie o modestă antologie de texte literare cu cîteva întrebări, altfel bine puse, la care s-ar fi putut obţine, totuşi, cîteva trimiteri utile spre epocă (iluminism întîrziat, preromantism, romantism), spre marile probleme specifice (ale limbii literare în mod deosebit), spre marea înflorire a literaturii moderne (specii noi, militantism revoluţionar etc.).

Poate că un aspect mai mărunt, dar tot o problemă de încadrare este şi ezitarea în privinţa capodoperei folclorice **Monastirea Argeşului** (capitol **Literatura populară**). Chiar definiţia scapă o inadvertenţă care poate provoca o confuzie nedorită : „Tema baladei „Meşterul Manole" se bazează pe credinţa foarte veche, răspîndită la numeroase popoare şi în special la cele din Balcani, că o construcţie nu poate fi durabilă decît dacă se află sub paza unei vietăţi care a fost zidită la temelia ei" ; definiţia avea nevoie neapărat de o precizare care să limpezească totul. Balada este înflorirea artistică a „legendei Meşterului Manole" şi este, deci, o baladă... legendară sau chiar **o legendă** *.

Propunem o completare nesemnificativă ? Dar întrebăm, în continuare, dacă este admisibil — din punctul de vedere al didacticii şi nu din acela mult mai liber al eseisticii ! — să se vorbească unor elevi care au nevoie de noţiuni clare, precise, despre procesul formării **mitului creaţiei** — şi culmea, în multe privinţe comentariul străluceşte în claritate şi logică a demonstraţiei ! ! —, fără să se apese pe **caracterul explicativ**, pe ceea ce Haşdeu numea „deceul" ? ! Nu este mitul la începuturile lui o încercare de a explica pe cale tradiţională un fenomen, un monument arhitectonic, sau eveniment istoric etc., etc. şi nu dăm prin **caracterul explicativ** deosebirea cea mai tranşantă dintre baladă şi legendă (baladă legendară) ? Dacă autorii cunosc o altă sursă mai prestigioasă n-am nimic împotrivă, nu sînt un specialist al problemei, dar aş îndrăzni să-i trimit la un mare specialist din lume, al zilelor noastre, la Mircea Eliade **.

După aceea, nu înţeleg logica organizării şi desfăşurării lecţiilor despre Sadoveanu. Predăm **Baltagul** — in extenso, excelentă idee — ne întoarcem apoi la **Hanul Ancuţei**, vorbim de **Iapa lui Vodă**

---

* A se consulta şi definiţia *legendei în Dicţionar de termeni literari*, Ed. Acad. R.S.R, 1976, p. 234—234.

** MIRCEA ELIADE, *Comentarii la Legenda Meşterului Manole*, capitolele „Legende şi rituale de construcţie" şi „Istorie şi legendă", Ed. Publicom, Bucureşti, 1943.

și **Balaurul** și culminăm cu **Județ al Sărmanilor,** fără să amintim, măcar în cîteva rînduri, despre epopeea noastră națională **Frații Jderi!** Nu mai este romanul istoric marea creație sadoveniană? Nu este Ionuț Jder cel mai fascinant model exact pentru vîrsta pentru care ar fi trebuit să fie adus în clasă?

Logica, metodica, dar și cronologia operei ar fi recomandat o altă distribuire a lecțiilor: **Hanul Ancuței,** într-adevăr prima mare capodoperă sadoveniană încheie prima perioadă de creație, aceea a schițelor, povestirilor și nuvelelor și anunță **direct** pe cea de a doua care începe cu... **Baltagul** și cu **Zodia Cancerului.**

Acolo, lîngă foc, amestecat printre ascultătorii lacomi după „minciuni înțelepte, adunate de prin tîrguri", drumeți ai tuturor hanurilor Moldovei și ai vieții acesteia atît de scurte dar atît de frumoase, scriitorul primea o învestitură sacră chiar de la **Orb sărac** — (nu era povestirea aceasta incomparabil mai mustoasă în de toate, decît... **Iapa lui Vodă ?**). Un tulburător rapsod al poporului, orb ca și Homer, înțelept, umil iubitor al „istorisirilor de demult, din trecute vremi", anonim și copleșitor tot ca Homer, „spune" acolo două din minunile sufletului obștesc: mai întîi **Cîntecul Mioarei,** căreia proaspătul lui ucenic îi va da, foarte curînd după acea, o genială replică în... **Baltagul** și apoi întîmplarea năpraznică cu alungarea din scaunul domnesc a acelui căpcăun de Duca Vodă, „Antihristul" blestemat de obidiții țării, povestire luată din strămoșul I. Neculce și pe care ucenicul o va topi în noua sa capodoperă **Vremea Ducăi Vodă.**

Cu alte vorbe, scriitorul ne indică singur modul cel mai creator de a-i desfășura opera și noi rămînem la... **Iapa lui Vodă.**

Ne vom opri la un alt colos al literaturii românești, inexplicabil diminuat și în manualul pentru clasa a X-a. Ei bine, Lucian Blaga, acesta este marele scriitor înfățișat în niște proporții cu totul necorespunzătoare, prezentat în manual, definit prin două poezii: **Dați-mi un trup voi munților** și **Vară.** Atît. Iată o situație în care interesul inevitabil mare al elevilor care au avut totuși pînă acum ocazia să audă cîte ceva despre marele poet poate deveni nedumerire și nedumerirea, decepție. Acesta să fie Blaga?

Nici Arghezi nu se bucură de o prețuire prea mult peste aceea de care se învrednicește Blaga. Iar E. Lovinescu, al cărui rol preponderent, de personalitate tutelară a epocii interbelice, sînt tot mai puțini cei ce îl contestă, nu este decît menționat vag, pe undeva, în cîteva rînduri.

Și, în sfîrșit, este greu de suportat gîndul că nu s-a putut găsi măcar o pagină pe care să încapă fabuloasa figură a lui N. Iorga, căci n-avem dreptul să ținem departe de conștiința noilor generații tocmai această uriașă energie românească dominînd, la un moment dat, cu strălucirea geniului său, întreaga Europă.

Chiar de-ar fi să semnalăm și alte ezitări și lipsuri noilor manuale la care facem referiri — și probabil că mai pot fi depistate și altele — **intenția** demersului de față și a oricăror altora care intervin în dezbaterea acestei probleme fundamentale nu poate fi decît una singulară: nu, bineînțeles, aceea de a le respinge, pentru că ar fi să depreciem păgubitor progresul real înregistrat, să renunțăm la bune trepte cucerite, ci numai și numai aceea de a ajuta la continua lor perfecționare.

O discuție specială merită, neîndoios, noul manual **Limba și literatura română** pentru clasa a XI-a (1979) al profesorilor A. Olteanu și Maria Pavnotescu, care chiar de la primele lui verificări pare o realizarea deosebită, confirmînd multe din așteptările noastre optimiste.

Simțim că manualul de literatură devine tot mai ferm... manual, că deci disociația: activitate didactică — activitate critic-eseistică este în curs de deplină rezolvare, căci aparatajul întrebărilor și trimiterilor, notițelor și indicațiilor speciale apasă în direcția sesizării și receptării valorilor estetice, elevul fiind călăuzit spre deprinderea însușirii estetice a realității noastre noi, spre înarmarea cu o armă cultural-artistică prin care să devină de timpuriu o personalitate în stare să se verifice singur, să-și ducă mai departe, de asemenea, singur, activitatea de descoperire și rezolvare a altor probleme noi și complexe, spre convingerea finală că poezia nu poate fi izgonită din noua cetate spirituală a umanismului socialist. G. Călinescu proclama patetic încă în zorile epocii noi: „Tot ce este tehnic, tinde a fi poetic". Înfăptuind în deplină libertate, pentru sine și pentru patria sa, împreună cu toți ai lui și cu harnicii de pretutindeni, omul societății socialiste creează pentru umanitate. Poezia nu-i poate lipsi de pe schele și din uzine, căci este înflorirea firească a bucuriei de a crea.

Literatura, disciplină a frumosului vieții și spiritului uman nu mai este doar o disciplină oarecare a învățămîntului, ci visul și aspirația, efortul nobil și cutezanța spre cele mai înalte trepte ale umanismului.

ȚINÎND SEAMA CU RESPONSABILITATE SPORITĂ, de menirea literaturii în societatea nouă, de primordialitatea educaționalului, acoperindu-și din mers lacunele și limpezindu-și fără ezitări obiectivele preponderent educative, manualul de literatură va deveni foarte curînd abecedarul elementar și fundamental al educației estetice, patriotice și umaniste a tuturor elevilor de toate vîrstele și din toate școlile patriei, instrumentul prețios al educației comuniste a noilor generații.

ÎNVĂȚĂTOAREA MARIA ENĂȘESCU

MARIA ENĂȘESCU — una dintre cele mai apreciate învățătoare din capitală activează, totodată, ca secretar de partid al Școlii generale nr. 31 din București, răspunde de un cerc pedagogic pe sectorul 2, are responsabilități politice ca membru supleant al Biroului municipal de partid, colaborează la elaborarea de programe ți manuale școlare sau participă la proiectarea și realizarea unor mijloace de învățămînt„Deputat, nu sînt" — avea să declare zîmbind tov. Enășescu. Un „apostolat pedagogic" al anului 1980? „Nu cred" — ne răspunde interlocutoarea. Adică — aveam să înțelegem —, că nu resimte astfel activitatea pe care o desfășoară. „„Avem răspunderi față de copii, de părinți, de semeni și facem tot ce putem face". Am discutat îndelung cu învățătoarea Maria Enășescu. Nu am regăsit la învățătorul anului 1980 nimic din patetismul ochilor înlăcrimați ai dascălului de odinioară și nici rostirea unor cuvinte avîntate. Poate, doar modestia ori exigența față de ceea ce realizează și un cuvînt care avea să se repete în convorbirea purtată: răspundere. Nu ne-a ținut o pledoarie despre ce înseamnă astăzi această trăsătură de personalitate a învățătorului, dar ne-am gîndit că ar fi interesant să căutăm în spatele unor răspunsuri privind activitatea sa profesională și socială, notele caracteristice ale unei însușiri, care pare a fi definitorie pentru educatorul comunist al zilelor noastre.

Așadar, cum se manifestă un educator care are, astăzi, conștiința responsabilității sale pedagogice? Mai întîi, un exemplu privind atitudinea față de inovația pedagogică „Sînt pentru inovație, în măsura în care aceasta îl ajută, efectiv, pe copil" — arăta interlocutoarea motivîndu-și unele rețineri cu privire la utilizarea unora dintre „mediile" moderne în ciclul primar. Este, oare, o justificare, printre altele, a rămînerii la vechile practici de instruire și educație? Nicidecum! În cazul de față nu este vorba de conservatorism pedagogic, ci de o anumită prudență responsabilă în educație. O tehnică de instruire, de exemplu, poate fi eficientă pentru anumite categorii de vîrstă ale elevilor și mai puțin eficientă pentru alții. Este vorba de necesitatea raportării oricărei inovații, mai întîi, la nevoile reale de educație și la caracteristicile elevilor încredințați, *„care sînt atît de imprevizibili și atît de diferiți, de la un an la altul, ba chiar de la o lună la alta, încît,* importantă devine nu atît o metodă sau alta, cît capacitatea învățătorului de a înțelege copilul".

În urmă cu cîțiva ani și-a susținut cu succes examenele pentru gradul I didactic. Aveam să aflăm, însă, că momentul crucial în pregătirea sa ca educator îl consideră că a fost, cu mult timp înainte, atunci cînd a realizat pe deplin conștiința caracterului concret-intuitiv al gîndirii elevilor din ciclul primar.

Convingerile pedagogice ale învățătoarei Enășescu nu sînt culese doar din cărți, deși ne spunea că îi este teamă că ar putea fi vreodată copleșită de tot felul de treburi, care să-i răpească din timpul dedicat lecturii.

ACESTE CONVINGERI PEDAGOGICE se pare că s-au format pe o cale care, schematizat, s-ar putea numi: lectură-experiență, gîndire, proprie-lectură. „Eu cred că lichidarea repetenției nu este o chestiune care ține doar de metoda pedagogică, de organizarea instruirii, de conținutul învățării ori de dotația școlară etc., ci depinde de toate acestea la un loc". Acesta este și motivul pentru care se simte angajată și responsabilă nu numai în perfecționarea propriei metodologii de predare, ci și în acțiunile de perfecționare a programelor, a manualelor sau în creația de noi mijloace de învățămînt. Cineva spunea că una dintre notele definitorii ale responsabilității pedagogice este fidelitatea faptelor față de intenții, datorită posibilităților de a cunoaște. Aceasta înseamnă sinceritate cu proprie *persoană și cu alții, căci numai în acest fel pot fi găsite resursele morale necesare progresului propriu. „Meseria noastră, prin natura ei, te obligă să dedici o mare parte din timp lecturii. Un învățător, cred că trebuie să fie un om care are și ceva cultură. Este păcat că, totuși, uneori nimeni nu-l întreabă pe învățător: „ce carte de beletristică ai citit", „ce spectacol ai văzut". Toată lumea te întreabă doar „ce noutăți pedagogice cunoști", ca și cum aceste noutăți pedagogice ar putea fi receptate și înțelese în afara unui fundament general de cultură, îmbogățit și pus în pas cu timpul".*

În afară, însă, de sinceritate, responsabilitatea pedagogică a interlocutoarei se caracterizează și prin luciditate, *adică prin încercarea de a conștientiza limitele și dificultățile — inerente oricărui domeniu de activitate — la dimensiunea lor reală.*

ÎNVĂȚĂTOAREA ENĂȘESCU nu este un om dintre aceia care critică totul cu vehemență și fără discernămînt. Programele școlare pentru clasa a III-a, cu care lucrează în acest an, i se par, de pildă, judicios făcute, iar despre manualele consideră că ele s-au perfecționat. Există, desigur, loc și pentru mai bine, în ceea ce privește manualele, care ar putea conține exerciții mai multe și mai variate, astfel încît să permită activități diferențiate cu elevii. Critică cu hotărîre orice înțelegere administrativă — și nu pedagogică — a problemei lichidării repetenției.

UN AUTOR constata, undeva, că dacă ar fi să se întocmească o listă a însușirilor, despre care s-a scris că trebuie să le aibă un cadru didactic, s-ar umple paginile unui întreg volum. Maria Enășescu ne-a relevat, doar, cîteva dintre aceste posibile însușiri: competență pedagogică — autoexigență — luciditate — răspundere și mai presus de toate, dragoste față de profesiunea aleasă. „Dacă ar fi să-mi ierarhizez preocupările, cea mai apropiată mi-ar fi, totuși, profesia mea de educator. Căci, așa după cum am spus, întîi și întîi un învățător răspunde față de copiii încredințați lui, față de părinți și — prin generațiile pe care le pregătește — față de întreaga societate". Pătrunsă de această înaltă responsabilitate pornește Marin Enășescu la Congresul Educației și Învățămîntului, ca delegată a personalului didactic din Municipiul București.

MIHAI DIACONU

(urmare de la p. 1)

Creșterea rolului F.D.U.S. și îmbunătățirea cadrului său organizatoric marchează trecerea la o nouă etapă, calitativ superioară, în întreaga activitate a acestui organism politic. Crearea organizațiilor proprii, la propunerile tovarășului Nicolae Ceaușescu, propuneri care au găsit un larg ecou în rîndurile maselor populare, oferă o largă sferă de educație civică, de formare și dezvoltare continuă a conștiinței socialiste, a personalității omului nou. Dimensiunile largi ale democrației socialiste se transpun în viața și activitatea fiecărui cetățean, indiferent de vîrstă și profesie, loc de muncă, naționalitate. Ele se oglindesc în convingerile comuniste și în valorile socialiste, în crezul de muncă și de viață al tuturor cetățenilor patriei.

Organizațiile democrației și unității socialiste se constituie într-o tribună și forum de dezbatere politică a tuturor problemelor de la cele majore pînă la cele ale vieții cotidiene. Ele conectează toate inimile la marea „Inimă" a țării, recordîndu-le la pulsul politic al întregii națiuni.

Personalul didactic, împreună cu întreg poporul trăiește sentimentul certitudinii, al împlinirii acestor măreție idealuri, dar și sentimentul unei înalte responsabilități, de educatori ai tinerei generații, dăltuitori de noi personalități.

(Urmare de la p. 57)

cestora — de pildă — a înregistrat 110 propuneri și intervenții. Ca indicatori ai evoluției grupurilor s-a înregistrat o creștere de cel puțin două ori mai mare a numărului de propuneri și o creștere a competitivității membrilor inițial puțin activi.

Astăzi, cînd majoritatea realizărilor importante sînt operă colectivă, elaborarea unei metodologii de muncă și creație în grup răspunde unor urgente nevoi sociale: de declanșare a potențelor personalității, a resorturilor sale creatoare, a atitudini participative. Această antrenare psihosocială a individului, prin și pentru grup, are ca scop să-l facă capabil să se adapteze, rapid și eficient, formei colective de muncă, specifice societății noastre socialiste. Este meritul Mihaelei Roco de a ne fi prezentat un model bine gîndit și finisat care să răspundă acestor deziderate. Lucrarea sa este — fără îndoială — referențială.

ADRIAN NECULAU

(Urmare din pag. 65)

parte activă la viața colectivului în care trăiesc și se dezvoltă.

Un loc distinct este rezervat studierii modului în care este îndrumat de către comandanții-instructori procesul de însușire a experienței sociale în cadrul Organizației Pionierilor,

Lucrarea dovedește o cunoaștere autentică a vieții pionierești, izvorîtă atît din utilizarea unei metodologii științifice adecvate, cît și din bogata experiență de ziarist în presa pentru pionieri și școlari a autoarei. Problematica abordată, sugestiile și concluziile formulate, măsurile educative preconizate recomandă lucrarea ca o contribuție valoroasă la fundamentarea științifică a fenomenului educativ pionieresc, ca un instrument prețios pentru comandanții-instructori, pentru cadrele învestite cu sarcini de răspundere în procesul educării comuniste a tinerei generații.

ELENA IRIMIE

ANTIDEFECTOLOGIA — implicațiile teoretice și practice ale unui curent contemporan

Lect. univ. WALTER ROTH
Univ. „Babeș-Bolyai" Cluj-Napoca
Catedra de pedagogie-psihologie-metodică

Articolul de față se înscrie în contextul actual al confruntărilor de idei care se desfășoară în psihopedagogia contemporană, urmărind să analizeze critic una din orientările noi din domeniul recuperării deficienților, să pună în discuție anumite puncte de vedere și să facă unele precizări, menite să aducă contribuții la fundamentarea teoretico-metodologică a defectologiei ca știință.

În opoziție cu evoluția diferențiată a învățământului special și cu scientificarea preocupărilor teoretice din acest domeniu 1, 2, 3, s-a conturat recent un curent contrar, cu tendințe **„integraționiste" extreme, curent de proveniență americană și vest-europeană, care poate fi cuprins sub denumirea generică de** antidefectologie. **Trebuie precizat că numai** integrașionalismul **are în mod explicit pretenția de a reprezenta o școală defectologică, în timp ce alte direcții dinspre care este atacat învățământul special al deficienților și defectologia ca știință nu au acoperirea unui curent științific conturat, cu o denumire proprie. Noi am folosit în analogie cu** antipsihiatria **care a apărut în condiții asemănătoare, termenul de** antidefectologie, **definindu-l prin totalitatea tendințelor, care deși neunitare în privința argumentației, converg totuși spre lichidarea parțială sau totală a învățământului special și a defectologiei ca știință. De analiza argumentelor antidefectologice ne vom ocupa în continuare.**

1. Critica învățământului special și a altor forme segregate de recuperare din partea psihosociologiei integraționiste

Curentul integrașionist, pornind de la anumite puncte de vedere preluate din psihosociologia contemporană, susține teza că integrarea socio-profesională a deficienților recuperabili trebuie realizată nu în instituții speciale, segregate, ci în **cadrul colectivităților de valizi, în școlile obișnuite,** alături și împreună cu persoanele normale, în condiții obișnuite de competiție.

Adepții acestui curent consideră că majoritatea tipurilor de școli și instituții diferențiate, specializate și ultraspecializate pentru deficienți, sînt inutile și chiar dăunătoare fiindcă creează un climat artificial, de seră, ducînd nu la încadrarea socială a deficienților, ci la izolarea acestora într-o „lume" proprie. După părerea lor, masa de deficienți poate frecventa învățământul de masă, încadrarea profesională făcîndu-se, de asemenea, la **locuri de muncă integrate** în rețeaua obișnuită. Școlile speciale, mai ales unitățile mari, cu internate, cu caracter închis, sînt stigmatizate ca forme istorice depășite, ca izolatorii și locuri de contagiune psihosocială, ca pepiniere în care se produc fenomenele negative ale **hospitalismului.** Cadrul adecvat de recupe-

[1] W. ROTH, *Aspecte ale problemei interdisciplinarității în psihopedagogia specială a deficienților.* În : Colocviul național de pedagogie, Inst. de științe pedagogice, Caietele colocviului, București, 1972.

[2] GH. THEINER, E. KÜNNE, KL.-BECKER, *Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern,* VEB Verlag Volk u. Gesundheit, Berlin, 1977.

[3] W. ROTH, *Esteziologia — disciplină științifică importantă pentru recuperarea deficienților vizuali,* În : „Viață Nouă" (în Braille) 12/1978.

rare se găseşte în familie, în colectivităţile şcolare şi de muncă normale. Necesitatea **menţinerii** unor instituţii speciale se rezumă la cazurile de deficienţă foarte gravă, irecuperabilă sau semirecuperabilă, de deficienţă cumulată, precum şi la situaţiile acelor copii care au condiţii familiale cu totul neadecvate (familii descompuse, alcoolism, nivel economic-cultural foarte scăzut, medii viciate etc.). În concepţia integraţioniştilor, **rolul defectologului** nu încetează, dar se schimbă şi se restrînge, în sensul că acesta devine un consultant, după sistemul itinerant. De precizat că această modalitate de şcolarizare integrată se referă la **toate tipurile de deficienţă** (senzorială, mintală, de limbaj, motrică, organică, de conduită), iar sistemul de asistenţă itinerantă se aplică şi în cazul **măsurilor catamnestice de recuperare,** care vizează persoanele adulte, şi care se realizează prin vizite la locurile de muncă integrate etc.

Sistemul integraţionist nu este o simplă teorie, ci cunoaşte deja o aplicare pe scară largă în **practică,** însă la o **examinare critică** reies şi părţile lui slabe, vulnerabile, chiar periculoase, semnalate ca avertismente de către adepţii concepţiei clasice, cu tradiţii mai ales europene, care susţin necesitatea realizării integrării prin metodele de diferenţiere, mai ales în cadrul educaţiei timpurii şi la nivelele inferioare de şcolarizare. Formele de coeducaţie integrată prejudiciază elevii deficienţi sub raport instructiv, expunîndu-i pericolului insuccesului şcolar. Dificultăţile de integrare în colectivele de copii valizi şi insuccesele şcolare suferite pot determina la rîndul lor formarea unor complexe de inferioritate şi tulburări de conduită, care contrar scopurilor urmărite iniţial, îngreuiază tocmai încadrarea socială. Experienţa integraţionistă lichidează tendenţial sistemul învăţămîntului special, istoriceşte constituit, fără să-l poată înlocui cu o modalitate de eficienţă echivalentă de recuperare.

Sîntem de părere că această experienţă nu poate fi generalizată, succesul formelor integrate de şcolarizare depinzînd în mare măsură de **particularităţile individuale** ale copiilor şi tinerilor implicaţi, precum şi de condiţiile oferite de învăţămîntul de masă. Se desprind în schimb şi în prezent **concluzii defectologice** valoroase, care privesc regimul de viaţă şi de educaţie din şcolile speciale, vizînd „deschiderea" acestora, combaterea ermetismului şi legarea lor strînsă de viaţă.

2. Poziţii antidefectologice în interiorul învăţămîntului special

În prezent se manifestă şi o serie de orientări **în interiorul învăţămîntului special** care, deşi **nu pun la îndoială** necesitatea şcolilor diferenţiate, reduc mult **ponderea specificului** în activitatea acestor şcoli, cu consecinţe în ultima analiză tot lichidatoriste. Astfel, una din tendinţele frecvent întîlnite rezultă dintr-o **insuficientă înţelegere şi luare în seamă a particularităţilor psihopedagogice ale categoriei respective de deficienţi** şi în încercarea de apropiere exagerată a şcolii speciale de învăţămîntul de masă. De pildă, negarea specificului învăţămîntului nevăzătorilor sau reducerea acestuia la cîteva aspecte care privesc strict **tehnologia didactică** utilizată (sistemul Braille şi auxiliarele tiflo-tehnice) duce la **o insuficientă adaptare a procesului de învăţămînt** (a planurilor şi programelor şcolare, a manualelor, a metodelor şi procedeelor de predare şi educare etc.), deci la nesocotirea unor cerinţe specifice izvorîte din deficienţa vizuală, cu efecte negative asupra mersului normal al recuperării sociale şi profesionale.

Într-adevăr **scopurile şi sarcinile generale** ale învăţămîntului special nu sînt deduse din deficienţă, ci decurg din orientările şcolii de masă, condiţionate istoric. Însă realizarea lor este imposibilă fără a se recurge la **multiple căi, mijloace şi procedee speciale** pentru învingerea sau limitarea dificultăţilor şi obstacolelor, cauzate de factorul de deficienţă. Din acest motiv, învăţămîntul deficienţilor urmăreşte şi o serie de **scopuri şi sarcini speciale,** care se adaugă la sarcinile generale, comune cu învăţămîntul de masă, conferind defectologiei un domeniu propriu de cercetare şi acţiune practică [4].

Reprezentanţii antidefectologiei din interiorul învăţămîntului special iau în considerare numai **existenţa defectelor** la elevi (defecte vizuale, auditiv-verbale, mintale, locomotorii, de limbaj, organice etc.), fără să acorde atenţie suficientă fenomenelor de deficienţă, grefate pe aceste defecte, astfel încît munca instructiv-educativă desfăşurată tinde să nu se deosebească aproape cu nimic de cea din şcoala de masă, fructificînd în prea mică măsură potenţele activităţilor corective-recuperatorii propuse de defectologie.

3. Disputele în cadrul psihopedagogiei şi negarea defectologiei ca teorie ştiinţifică

În legătură cu poziţiile de nuanţă antidefectologică trebuie să luăm în discuţie şi unele opinii din domeniul teoriei ştiinţifice care influenţează orientarea practicii instructiv-educative din aceste

[4] W. ROTH, *Pedagogia deficienţilor vizuali în Pedagogie generală,* vol. III, Domeniile pedagogiei (în manuscris).

şcoli şi din alte instituţii de recuperare a deficienţilor. Putem semnala la unii teoreticieni **negarea existenţei unor particularităţi psihice la unele categorii de deficienţi** sau limitarea unor astfel de însuşiri la cele condiţionate sau determinate exclusiv prin factori social-educativi nefavorabili. Astfel, se susţine că ambliopii, nevăzătorii, logopaţii, persoanele cu defecte locomotorii, organice etc., prezintă defectele respective, fără ca acestea să constituie însă cauze ale unor manifestări psihologice specifice şi implicit fără să fie justificate disciplinele teoretice care să se ocupe de studiul şi descrierea acestora. De exemplu, Max Schöffler [5], analizînd din punct de vedere sociologic fenomenul cecităţii, arată răspicat că despre o psihologie a orbilor s-ar putea vorbi cel mult ca despre un pericol de care este ameninţat copilul nevăzător în situaţia în care educatorii lui lucrează incompetent şi suferă un eşec în munca instructiv-educativă. Deficienţele sînt deci minimalizate şi reduse la cele determinate prin factori de mediu, prin factori educativi. În ultima analiză, toate deficienţele sînt **didactogenii**, fiind cauzate de greşeli educative. Acest punct de vedere este fără îndoială limitativ şi nerealist.

O altă poziţie cu efecte lichidatoriste asupra defectologiei ca teorie ştiinţifică constă în afirmaţia, că ar exista prea puţine date specifice proprii pentru a se justifica constituirea unor discipline teoretice autonome de genul tiflologiei, surdologiei, somatopediei, oligofrenologiei, etopediei etc. Problemele studiate ar fi, după aceşti autori, doar capitole de **psihologie şi pedagogie comparată, aplicată, diferenţială** etc., dar nicidecum discipline ştiinţifice. Situaţia devine mai gravă cînd se încearcă legarea unilaterală a acestor preocupări de **ştiinţele medicale** şi cînd se „dizolvă" problematica specifică defectologică în cea medicală. În susţinerea unor atari poziţii nu este vorba numai de o luptă pentru competenţe între disciplinele medicale şi cele psihopedagogice, ci adesea însăşi defectologia face prea mari împrumuturi din disciplinele medicale, care au o tradiţie mai îndelungată şi au ajuns la un grad de elaborare incomparabil mai ridicat decît cele defectologice. În această situaţie tiflologia devine un fel de oftalmologie, surdologia se dizolvă în audiologie şi în preocupări specifice mai mult ORL-istului, somatopedia nu se deosebeşte prea mult de ortopedie, logopedia devine o anexă a chirurgiei maxilo-faciale, a clinicii ORL şi a neurologiei, iar oligofrenologia este un capitol de psihopatologie sau de neuropsihiatrie infantilă.

O ultimă concepţie teoretică care va fi discutată în prezentarea noastră, încadrîndu-se, de asemenea, în orientările îndreptate împotriva defectologiei ca sistem teoretic unitar, se situează pe poziţia că **defectologia ar fi o construcţie mai mult sau mai puţin arbitrară, compozită,** care ar cuprinde sub denumire comună preocupări şi teorii lipsite de orice legătură interioară. Tiflologia, surdologia, oligofrenologia, logopedia, somatopedia, etopedia ar fi discipline cu preocupări absolut divergente, iar instituţiile de recuperare corespondente lor (de exemplu, învăţămîntul special) ar fi grupate numai administrativ în aceeaşi reţea.

În realitate, independent de faptul că defectologia este o ştiinţă comparativă, dincolo de existenţa fenomenului de deficienţă complexă, asociată sau cumulată (de exemplu, orbi-surzi, ambliopi-oligofreni, hipoacuzici-deficienţi motori, debili mintali-logopaţi etc.), defectologia ca ştiinţă are o platformă teoretică comună, reprezentată de **studiul unor fenomene comune tuturor categoriilor de deficienţe,** care constituie obiectul de cercetare al **defectologiei generale,** fenomene ca : **defectul, deficienţa, compensarea, recuperarea, selecţia, protezarea** ş.a.

Defectologia generală, ca disciplină de sinteză, teoretică, comparativă orientează cercetările privind problemele majore, de sistem, de principiu ale învăţămîntului special şi ale tuturor acţiunilor şi măsurilor de recuperare.

În concluzie, reafirmăm că scopul suprem al recuperării deficienţilor, încadrarea lor profesională şi socială, nu poate fi rezolvat în mod fortuit prin măsuri integraţioniste exagerate, ci numai printr-un sistem de învăţămînt special, organizat pe baza unor principii ştiinţifice şi ghidat de o teorie ştiinţifică, de defectologie.

---

[5] M. SCHÖFFLER, *Der Blinde im Leben des Volkes*, Eine Soziologie der Blindheit, Urania-Verlag, Leipzig, u Jena, 1956.

Sommaire/Содержание nr. 1/1980

* * * Certitude et responsabilité **Lucian Agachi :** Le perfectionnement du contenu de l'enseignement objectif prioritarie • **Domnica Murgoci :** Préoccupations soutenues concernant la modernisation de l'enseignement • **Ion Pătraşcu :** Une guide et une orietation politiques-idéologiques éclairés • **Aurora Stavrache :** Notre action ferme dirigée vers une qualité nouvelle dans l'enseignement • **Virgiliu Radulian :** La qualité de l'enseignement — qualité de la force de travail • **Paul Popescu-Neveanu :** Créativité et apprentissage • **Filimon Turcu :** L'impulsion de l'esprit créateur dans la cadre des activités techniques — scientifiques des élèves • **Ion Mânzat, Andrei Ionescu-Zanetti, Maria Mureşanu, Florica Caraiman :** Eléments de théorie générale des systèmes (Relations expérimentales en VIII-a) • **Ioan Neacşu :** Valeurs de "l'explication" dans la logique didactique et la logique de la science • **Livia Fumurescu :** Nouvelles modalités d'engagement des élèves de V-e dans la dynamique des leçons de lecture • **Gheorghe Călugăriţa :** La reformulation de certains thèmes en vue de l'acquisiton consciente et causale des mathématiques • **Andrei Ionescu :** Relations interdisciplinaires entre la physique et les mathématiques • **George Nestor :** Du moderne dans l'acte l'enseignement-apprentissage • **Georgeta Dan-Spinoiu, Valentina Radu, Radu Rădulescu, Maria Moţescu :** Le rendement des élèves aux disciplines fondamentales — effet synthétique d'une constellation de facteurs • **Emil Bâldescu, Olivia Clătici :** Utilisation efficiente des cabinets de sciences sociales • **Nicolae Oprescu :** L'activité de solution des problémes, cadre optimal d'éducation de la pensée créatrice • **Paraschiva Ciulianu :** Leçons de vocabulaire dans les classes primaires • **Romeo Dăscălescu :** L'orientation scolaire et professionnelle et la formation de la force de travail • **Ion Roman :** Le perfectionnement des enseignants • **Ioan Jinga :** La qualité du perfectionnement des enseignants — prémisse de l'efficience de l'enseignement • **Tiberiu Popescu :** Les risques de la lecture en tant que problème d'éducation • **Constantin Marinescu :** Les manuels de littérature roumaine pour les lycées entre exigences et réalisations • **Mihai Diaconu :** L'institutrice Maria Enăşescu • **Walter Roth :** L'antipsycho-pathologie-implications théoriques et pratiques d'un nouveau courant contemporain.

*** Уверенность и ответственность • **ЛУЧИАН АГАКИ**, Усовершенствование содержания образования, приоритетный об'ектив • **ДОМНИКА МУРГОЧ**, Заботы смотря модернизация образования • **ИОН ПЭТРАЩКУ**, Ясное руководство и политико-идеологическая ориентация • **АУРОРА СТАВРАКЕ**, Наше твердое действие направленное к новому качеству образования • **ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН**, Качество образования — качество рабочей силы • **ПАУЛ-ПОПЕСКУ НЕВЯНУ**, Творчество и обучение • • **ФИЛИМОН ТУРКУ**, Культивирование творческого духа в рамке технико-научных деятельностей учеников • **И. МЫНЗАТ, А. ИОНЕСКУ-ЗАНЕТИ, М. МУРЕШАНУ, Ф. КАРАЙМАН**, Элементы общей теиори систем / Экспериментальные отношения в VIII-ом классе/ • **ИОН НЯКШУ**, Ценности „об'яснения" в дидактической логике и логика науки • **ЛИВИЯ ФУМУРЕСКУ**, Новые модальности ангажирования учеников V-го класса в динамике уроков по чтению • **ГЕОРГЕ КЭЛУГЭРИЦА**, Переформулирование некоторых тем для сознательного усвоения математики • **АНДРЕЙ ИОНЕСКУ**, Междисциплинные отношения между физикой и математикой • **ДЖЕОРДЖЕ НЕСТОР**, О современном в акте преподавания-обучения • **ДЖЕОРДЖЕТА ДАН-СПЫНОЮ, ВАЛЕНТИНА РАДУ, РАДУ РЭДУЛЕСКУ, МАРИЯ МОЦЕСКУ**, Производительность учеников на основные предметы — синтетический эффект констелации факторов • **ЕМИЛ БЫЛДЕСКУ, ОЛИВИЯ КЛЭТИЧ**, Эффективное использование кабинетов общественных наук • **НИКОЛАЕ ОПРЕСКУ**, Деятельность по решению проблем-найлучший кадр воспитания творческого мышления • **ПАРАСКИВА ЧУЛИАНУ**, *Уроки по словарю* в начальных классах • **РОМЕО ДЭСКЭЛЕСКУ**, Школьная и профориентация и подготовка рабочей силы • **ТИБЕРЮ ПОПЕСКУ**, Опасности чтения как вопрос воспитания • **КОНСТАНТИН МАРИНЕСКУ**, Учебники румынской литературы для лицеев между требованиями и достижениями • **МИХАЙ ДИАКОНУ**, Учительница Мария Енэшеску • **ВАЛТЕР РОТ**, Антидефектология-теоретические и практические импликации современного течения • **КНИГИ-ИДЕИ**

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ŞI STUDENŢILOR

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generaţii, Administraţia Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii şi tineretul studios denumită „Asigurarea complexă a elevilor şi studenţilor".

Această formă de asigurare combinată **cuprinde în acelaşi contract :**

– cazurile de accidente ale elevului sau studentului, **pentru sume asigurate de pînă la 18 000 de lei, diferenţiate în funcţie de urmările accidentelor ;**

– cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamităţi ale naturii ori de furt prin efracţie **la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport şi de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2 000 de lei ;**

– cazurile de răspundere civilă legală **care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2 000 de lei.**

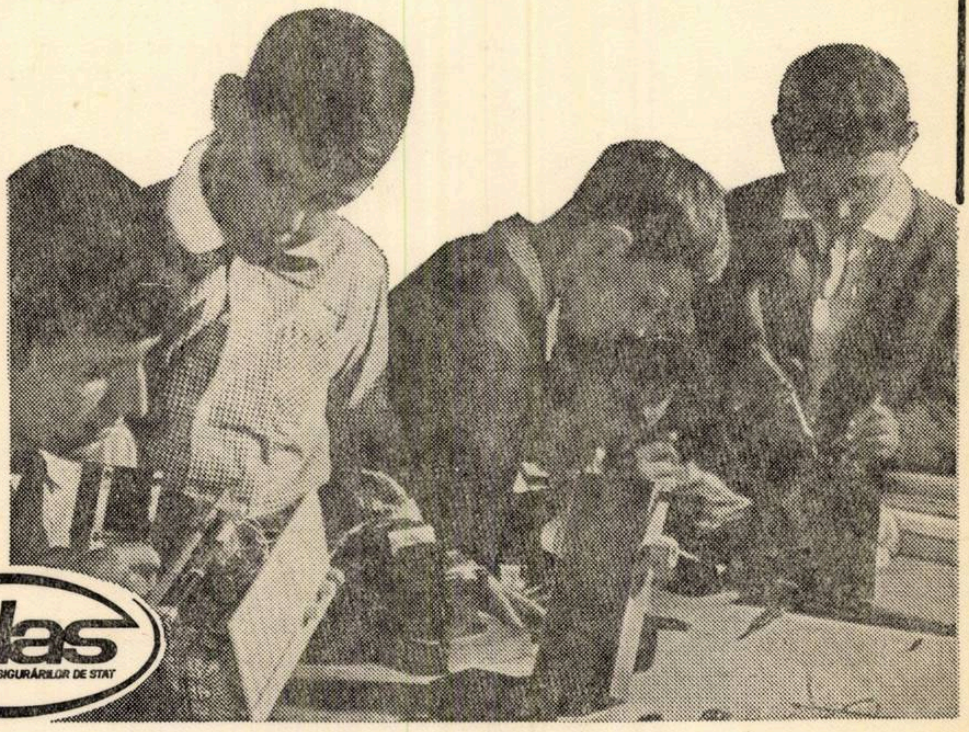
Administraţia Asigurărilor de Stat plăteşte despăgubiri şi sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilităţii contractului de asigurare, în orice loc şi cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanţelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parţială se plăteşte o parte din suma de 12 000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere)

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toţi elevii şi studenţii.

Pentru informaţii suplimentare şi pentru contractarea de asigurări vă puteţi adresa responsabililor cu asigurările, agenţilor şi inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unităţi ADAS.

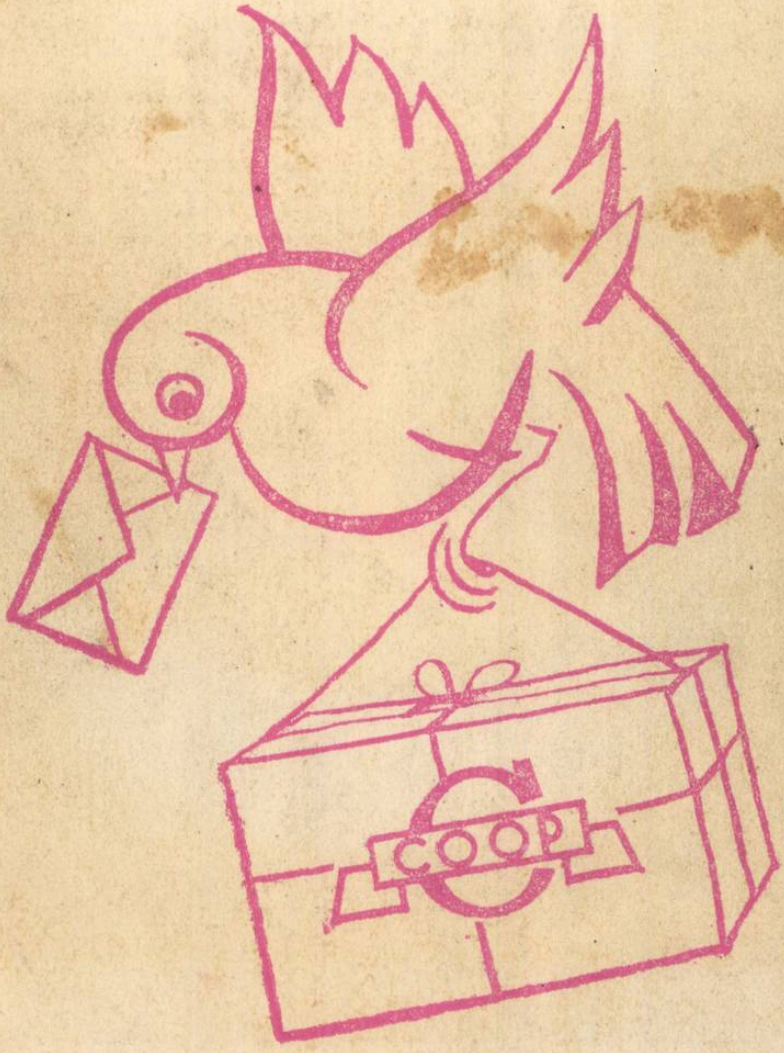


adas
ADMINISTRAŢIA ASIGURĂRILOR DE STAT

UNIVERSALCOOP — Librăria Cartea prin poștă, unitate a cooperației de consum, și-a mutat sediul în str. Vulturi nr. 31, București, sector 3, cod poștal 74123.

Cei ce doresc să primească la domiciliu cărți de specialitate sau de beletristică sînt rugați să trimită comenzile printr-o carte poștală la adresa de mai sus, plata făcîndu-se la primirea coletului, prin ramburs.

Diriginții pot face și comenzi colective cu cărțile recomandate elevilor.



Lei 5

I 4129

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

NICOLAE CEAUȘESCU : Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului ● ANETA SPORNIC : Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului ● *** Din Chemarea Congresului educației și învățămîntului către toate cadrele didactice din R.S. România ● E. BĂDILĂ : Măsuri și acțiuni ferme, eficiente ● V. RADULIAN : Angajarea și responsabilitatea cercetării pedagogice și psihologice.

2

ANUL XXIX, februarie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1923
11 IUL. 2016
97
- IUL. 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

2/1980

CONGRESUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

NICOLAE CEAUȘESCU — Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului . . 1

ANETA SPORNIC — Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului. (Text prescurtat) 9

* * * — Telegramă adresată C.C. al P.C.R., tovarășului Nicolae Ceaușescu 13

* * * Din Chemarea Congresului educației și învățămîntului către toate cadrele didactice din R. S. România 15

* * * Desfășurarea lucrărilor Congresului educației și învățămîntului 18

ELENA BĂDILĂ — Măsuri și acțiuni ferme, eficiente 19

VIRGILIU RADULIAN — Angajarea și responsabilitatea cercetării pedagogice și psihologice 21

GEORGE ȘOVU — Marea lecție — Însemnări pe marginea Congresului educației și învățămîntului 24

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

ION GROZA — Modalități de legare a procesului de instruire cu producția în liceul industrial cu profil metalurgic 26

ION CRUCERU — Metode și procedee utilizate în pregătirea cadrelor necesare industriei miniere 30

CONSULTAȚII

TEODOR GAL — Concepția Partidului Comunist Român privind conceptul de personalitate multilateral dezvoltată 33

ION DRAGU — Unitatea dialectică a studiului științelor sociale cu practica social-istorică, cu viața reală 37

METODOLOGIA EDUCAȚIEI MORAL-POLITICE A TINERETULUI

TOMA MAREȘ — Procesul — formă de activizare a gîndirii creatoare a copiilor și mijloc de educare comunistă 43

ADRIAN NECULAU — Cum tratăm elevii lideri ? 46

ELENA POTORAC — Relații ale nivelului de aspirație al elevului cu satisfacția și insatisfacția sa școlară 49

CUVÎNTUL SPECIALISTULUI

LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — Succesul elevilor — succesul profesorilor 54

DIN CARNETUL INSPECTORULUI

PAVEL PETROMAN — Succesul școlar — obiectiv principal al muncii de îndrumare și control 57

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ — Învățămîntul factor de reproducere a inegalității sociale în societatea capitalistă 61

CĂRȚI — IDEI

EMILIAN DIMITRIU — Îndrumări metodico-pedagogice de **Ioan Roman** 25

IOAN BONTAȘ — O valoroasă lucrare românească de terminologie pedagogică 32

ECATERINA CSENGERI — Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar de **Bellér B., Berecz I., Kormilesz M., Kovács P., Molnar I.** 42

GHEORGHE ALEXANDRU — Încotro, fiule ? de **George Nestor** 56

GHEORGHIȚA FLEANCU — O lucrare actuală de **Elena Irimie** 63

I 4129
BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Congresul educației și învățămîntului moment de deosebită însemnătate în dezvoltarea școlii românești

CUVÎNTAREA TOVARĂȘULUI NICOLAE CEAUȘESCU

2022

Stimați tovarăși și prieteni,

Îmi este deosebit de plăcut să vă adresez dumneavoastră, participanților la primul Congres al educației și învățămîntului din țara noastră, tuturor slujitorilor școlii, un călduros salut din partea Comitetului Central al Partidului Comunist Român, a Consiliului de Stat și a guvernului, precum și din partea mea personal, împreună cu cele mai bune urări. **(Aplauze puternice).**

Congresul — eveniment de seamă în viața societății noastre — se desfășoară într-o perioadă de amplă angajare a întregii noastre națiuni în înfăptuirea măreților obiective stabilite de Congresul al XII-lea al partidului și la puțin timp după Congresul Frontului Democrației și Unității Socialiste, care a exprimat puternica unitate și coeziune a întregului popor în jurul partidului, hotărîrea sa neabătută de a înfăptui Programul edi-

30079.

ficării societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintării României spre comunism. **(Aplauze puternice, îndelungate).**

Primul Congres al educației și învățămîntului constituie o nouă și grăitoare manifestare a democrației noastre socialiste — parte integrantă a amplului cadru creat de partidul nostru pentru participarea tuturor categoriilor sociale la dezbaterea problemelor construcției socialiste, la adoptarea hotărîrilor privind mersul nostru înainte, la conducerea tuturor sectoarelor de activitate, a întregii societăți. Acest forum reprezentativ al școlii românești este chemat să analizeze cu exigență și răspundere activitatea desfășurată în domeniul învățămîntului pentru înfăptuirea orientărilor stabilite de partid și a prevederilor legii și să stabilească măsuri în vederea creșterii și mai puternice a rolului școlii în formarea cadrelor necesare construcției socialiste, în educarea revoluționară a tinerei generații, în concordanță cu cerințele construcției noii orînduiri, cu asigurarea participării poporului la conducerea societății, la înaintarea ei spre comunism. **(Aplauze puternice).**

Sînt încredințat că dezbaterile și hotărîrile adoptate de Congres vor da un nou impuls eforturilor de perfecționare continuă a învățămîntului de toate gradele din țara noastră — în spiritul sarcinilor stabilite de Congresul al XII-lea — vor ridica la un nivel tot mai înalt activitatea de formare a constructorilor socialismului și comunismului în România, a omului nou cu o înaltă conștiință revoluționară, făuritor liber și conștient al propriului său destin fericit, al asigurării independenței și suveranității României. **(Aplauze puternice).**

Stimați tovarăși,

În anul 1979, cel de-al patrulea an al cincinalului actual, am dobîndit succese de seamă în toate domeniile vieții economice și sociale, în înfăptuirea măreților obiective ale Programului partidului. Economia a continuat să se dezvolte în ritmuri înalte, producția industrială netă crescînd cu 9 la sută față de 1978, iar producția agricolă globală fiind cu 5 la sută mai mare decît în anul anterior. A continuat procesul de modernizare a economiei, de promovare largă a cuceririlor revoluției tehnico-științifice. Peste 760 de noi obiective industriale și agrozootehnice au fost date total sau parțial în funcțiune, a sporit productivitatea muncii, s-au valorificat mai bine resursele materiale și forța de muncă, au fost accentuate laturile calitative ale activității economice. A cunoscut un nou impuls dezvoltarea economico-socială a județelor, orașelor și comunelor patriei, au progresat știința, învățămîntul și cultura, s-a îmbogățit întreaga viață spirituală a poporului. Toate aceste realizări au asigurat aplicarea fermă a programului de creștere accentuată a nivelului de trai al poporului, trecîndu-se la înfăptuirea celei de-a doua etape a ridicării retribuției, astfel încît pe întregul cincinal veniturile reale ale oamenilor muncii vor crește cu circa 32 la sută. Totodată, s-au majorat pensiile și alocațiile pentru copii, au sporit veniturile țărănimii, ale întregii populații, a continuat să se extindă aplicarea săptămînii de lucru redusă. Viața demonstrează în modul cel mai elocvent realismul prevederilor cincinalului, justețea politicii partidului, faptul că tot ceea ce înfăptuim este destinat omului, bunăstării și fericirii sale, progresului și prosperității întregii națiuni. **(Aplauze puternice).**

Desigur, succesele dobîndite ar fi fost și mai mari dacă în activitatea desfășurată anul trecut nu s-ar fi manifestat și o serie de deficiențe și rămîneri în urmă. Astfel, planul fizic la o serie de produse importante nu s-a realizat, îndeosebi datorită unor întreruperi nejustificate în funcționarea instalațiilor și utilajelor, precum și întîrzierii intrării în producție a unor noi capacități. Ministerele, organele economice centrale, colectivele oamenilor muncii trebuie să ia măsuri energice pentru recuperarea rapidă a restanțelor și lichidarea tuturor lipsurilor și neajunsurilor manifestate. O problemă fundamentală a activității noastre economice este îmbunătățirea organizării reparațiilor capitale și a întreținerii tuturor utilajelor și instalațiilor — ca parte componentă a planului — folosirea tuturor mijloacelor de producție la cei mai înalți parametri. Aceasta constituie o importantă sursă de creștere a producției, ținînd seama de importantul potențial tehnic de care dispunem. În acest scop trebuie acționat mai intens pentru ridicarea și perfecționarea continuă a calificării profesionale și tehnice a întregului personal muncitor. Trebuie lichidate, de asemenea, în cel mai scurt timp restanțele în domeniul investițiilor, concentrînd cu prioritate forțele pentru punerea în funcțiune a obiectivelor aflate în construcție. Este necesar să punem capăt cu hotărîre dispersării forțelor, concentrîndu-ne pe șantierele unde există utilajele, forța de muncă și materiile prime necesare, reducînd astfel la minimum perioada de execuție a noilor obiective. Se impun, totodată, măsuri ferme pentru desfășurarea în bune condiții a aprovizionării tehnico-materiale, normarea rațională și reducerea consumurilor, economisirea combustibililor și energiei, recuperarea și refolosirea largă a materialelor, creșterea productivității muncii și ridicarea calității produselor, reducerea importurilor și îndeplinirea integrală a exporturilor. O atenție deosebită trebuie acordată îmbunătățirii eficienței întregii activități economice, gospodăririi cu maximum de răspundere și spirit economic a

tuturor resurselor societății noastre, pentru creșterea continuă a avuției naționale. În acest an de importanță hotărîtoare pentru întregul cincinal, ca și pentru buna pregătire a planului pe perioada 1981—1985, trebuie să facem totul pentru îndeplinirea și depășirea sarcinilor de producție în toate sectoarele economiei naționale.

Doresc să subliniez din nou, de la tribuna acestui Congres al educației și învățămîntului, necesitatea de a se înțelege bine faptul că munca, activitatea productivă constituie factorul hotărîtor al dezvoltării societății noastre, al ridicării continue a bunăstării și fericirii întregului popor — și de aceea tineretul trebuie pregătit temeinic pentru a-și îndeplini îndatoririle de mare răspundere ce-i revin în sporirea continuă a avuției naționale a patriei noastre socialiste. **(Aplauze puternice, prelungite).**

Folosesc acest prilej pentru a adresa eroicului nostru popor cele mai calde felicitări pentru munca și rezultatele obținute în cursul anului trecut, precum și urarea de a face ca anul 1980 să se înscrie ca un nou și important pas înainte în dezvoltarea economico-socială a țării, marcînd realizarea cu deplin succes a actualului cincinal și trecerea la o nouă etapă a construirii societății socialiste multilateral dezvoltate în România. **(Aplauze puternice, prelungite).**

Stimați tovarăși și prieteni,

Pe baza dezvoltării în ritm înalt a forțelor de producție s-a asigurat și un puternic progres al învățămîntului, științei și culturii — factori determinanți ai făuririi civilizației socialiste și comuniste în patria noastră. În acest cincinal s-a dezvoltat puternic baza materială a învățămîntului și s-a încheiat procesul de organizare pe baze moderne a școlilor de toate gradele, asigurîndu-se astfel condiții pentru satisfacerea la un nivel tot mai înalt a cerințelor societății noastre în plină înflorire economică și culturală, precum și mijloacele necesare lărgirii continue a orizontului de cultură al întregului nostru popor.

În prezent dispunem de peste 131 000 de săli de clasă și amfiteatre, 18 000 de laboratoare și aproape 16 000 de ateliere ale unităților de învățămînt, iar cantinele și căminele asigură deservirea a circa 70 la sută din întregul efectiv al studenților. În învățămînt lucrează circa 260 000 de profesori, învățători și alte categorii de specialiști, o adevărată armată de oameni cu înaltă calificare, care trebuie să aducă o contribuție de mare însemnătate la înfăptuirea obiectivelor stabilite de Congresul al XII-lea al partidului, de Programul elaborat de partid privind făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintarea României spre cea mai înaltă civilizație, spre comunism. **(Aplauze puternice, prelungite).** Aceste condiții asigură o largă cuprindere a copiilor și tinerilor în școlile de toate gradele. Este ilustrativ în acest sens faptul că, față de anul școlar 1965—1966, numărul copiilor în grădinițe a crescut de la 350 000 la peste 912 000, al elevilor din învățămîntul primar și gimnazial de la 2 900 000 la 3 290 000, din licee de la 370 000 la 1 030 000, iar numărul studenților de la 130 000 la peste 190 000. Peste 70 la sută din studenți sînt bursieri. Totodată, s-a extins și perfecționat învățămîntul în limbile naționalităților conlocuitoare, în peste 3 300 din cele 29 000 de unități școlare predîndu-se astăzi în limbile maghiară, germană, sîrbă, sau ale altor naționalități. Acestea asigură tinerilor aparținînd naționalităților conlocuitoare posibilitatea de a învăța în instituțiile școlare — începînd de la grădiniță și pînă la universitate — în limbile proprii, oglindesc cu putere consecvența politicii naționale, marxist-leniniste a partidului nostru, care asigură deplina egalitate în drepturi în toate domeniile vieții economico-sociale a tuturor celor ce muncesc, fără nici o deosebire de naționalitate, aceasta constituind o latură de mare însemnătate a procesului de dezvoltare socialistă, spre comunism, a patriei noastre — România. **(Aplauze puternice).**

Îmbunătățirea profilului rețelei școlare și universitare, ridicarea nivelului științific și legarea strînsă a învățămîntului cu producția și cercetarea au făcut să crească și mai mult rolul și eficiența învățămîntului nostru, contribuția sa la dezvoltarea generală a societății. Economia noastră, ca și celelalte sectoare ale vieții sociale, au primit în cei patru ani ai actualului cincinal 1 431 000 muncitori calificați și peste 132 000 specialiști cu pregătire superioară, care și-au adus cu competență și abnegație contribuția la marile realizări dobîndite de poporul nostru în construcția socialismului. Măsurile de perfecționare a învățămîntului își găsesc expresia în nivelul tot mai ridicat de pregătire a noilor generații în concordanță cu cele mai avansate cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane, în trăsăturile moral-politice înaintate ce caracterizează tînăra noastră generație.

De la tribuna congresului adresez cele mai calde felicitări profesorilor, învățătorilor, pedagogilor, cercetătorilor, inginerilor și maiștrilor, tuturor celor care, prin munca lor devotată, asigură pregătirea tinerei generații, educarea în spirit comunist, revoluționar a tineretului — viitorul națiunii noastre socialiste. **(Aplauze puternice, prelungite. Se scandează „Ceaușescu — P.C.R. !").**

Adresez, de asemenea, calde felicitări elevilor și studenților, entuziastului nostru tineret, pentru spiritul de răspundere manifestat în efortul lor de a dobîndi un tot mai larg orizont de cunoștințe

științifice și culturale, de a se forma ca oameni de nădejde, folositori societății, ca militanți activi pentru construcția socialistă și comunistă din România. **(Aplauze puternice, prelungite).**

Stimați tovarăși,

Hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului prevăd dezvoltarea în continuare în ritm înalt a forțelor de producție ale țării, perfecționarea relațiilor de producție și sociale, trecerea la o nouă calitate în producția materială, în toate domeniile vieții economico-sociale, ridicarea gradului de civilizație materială și spirituală a întregului nostru popor. În acest cadru, un rol hotărîtor revine învățămîntului, științei și culturii, ca factori determinanți ai progresului multilateral al patriei, ai trecerii societății socialiste românești într-o nouă etapă, superioară, de dezvoltare. Iată de ce este necesar ca în viitorul cincinal să facem totul pentru pregătirea temeinică, în bune condiții, a celor 1 750 000 de muncitori calificați, 300 000 de ingineri, tehnicieni, maiștri și a numeroase cadre de specialitate, necesare înfăptuirii măreților obiective trasate de Congresul al XII-lea în economie, știință și cultură, în toate domeniile vieții sociale. Există toate condițiile ca școala românească să-și îndeplinească cu succes aceste sarcini importante. Avem o orientare clară, științific fundamentată, precum și o organizare corespunzătoare ; esențiale sînt acum aplicarea fermă a hotărîrilor adoptate, a prevederilor Legii educației și învățămîntului, lichidarea neîntîrziată a neajunsurilor care mai există, perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, cu cerințele concrete ale societății noastre.

În centrul preocupărilor trebuie să stea ridicarea nivelului general al învățămîntului de toate gradele, asigurarea condițiilor ca școala să ofere tineretului cunoștințele cele mai înaintate, tot ce e mai nou și important în gîndirea și cunoașterea umană. În acest cadru, o importanță deosebită are aplicarea hotărîtă a principiului politehnizării, astfel, încît, ieșind de pe băncile școlii sau facultății, toți tinerii să posede un larg orizont profesional, tehnic și științific, o calificare complexă, multilaterală. Aceasta le va da posibilitatea să treacă de la o activitate la alta, în raport cu cerințele societății, cu schimbările rapide ce au loc în economia noastră modernă, dinamică, în diferite domenii ale vieții sociale.

Un obiectiv de cea mai mare importanță pentru perfecționarea în continuare a învățămîntului îl constituie legarea sa tot mai strînsă, organică cu producția și cercetarea — domenii fundamentale pentru accelerarea progresului economico-social al țării — integrarea complexă și profundă a studiului cu activitatea practică de construcție socialistă. În acest sens este necesar să se acționeze mai susținut pentru îmbunătățirea practicii elevilor și studenților. În timpul practicii în întreprinderi, ca și în atelierele din cadrul instituțiilor de învățămînt, elevii și studenții să participe efectiv, în mod organizat, la activitatea de producție, ca orice muncitor sau specialist, pentru ca la absolvire să se poată încadra rapid, cu bune rezultate, în activitatea unităților noastre economice și sociale. De asemenea, învățămîntul — îndeosebi cel superior — trebuie să-și intensifice activitatea de cercetare, conlucrînd tot mai strîns în această direcție atît cu institutele științifice, cît și cu unitățile economice productive. Pe baza planului unic de cercetare, însemnatul potențial științific din școli și universități are datoria să aducă o contribuție sporită la soluționarea diferitelor probleme legate de promovarea progresului tehnic și științific în întreaga economie și viață socială. Cadrele didactice, atît cele din învățămîntul superior cît și cele din licee, trebuie să participe activ, alături de studenți și elevi, la activitatea de producție și cercetare, în fabrici și uzine, pe șantiere, în unitățile agricole și cele economico-sociale și în instituții. Acest lucru este valabil inclusiv pentru disciplinele cu caracter social, unde practica și cercetarea trebuie orientate spre îndeplinirea obiectivelor majore ce stau în fața acestor importante sectoare de activitate, în spiritul hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului. Întărind conlucrarea școlilor de toate gradele cu întreprinderile economice și institutele științifice, vom asigura ca învățămîntul, cercetarea și producția să formeze un tot unitar, inseparabil — cerință esențială a dezvoltării societății moderne, cu atît mai mult a societății socialiste și comuniste. **(Aplauze puternice).**

O atenție deosebită va trebui acordată învățămîntului profesional, ținînd seama de importanța acestuia în satisfacerea cerințelor de cadre calificate necesare economiei naționale, asigurîndu-se însușirea temeinică a tehnicii avansate din dotarea diferitelor ramuri ale producției materiale, dezvoltîndu-se capacitatea tinerilor muncitori de a stăpîni și folosi cu maximum de randament utilajul modern, contribuind, totodată, la perfecționarea lui continuă. Va trebui, de asemenea, dezvoltat mai larg învățămîntul seral și fără frecvență, pentru a da posibilitatea oamenilor muncii care lucrează direct în producție să-și ridice gradul de cultură generală și calificare profesională și tehnică.

Un obiectiv din cele mai importante va trebui să-l constituie, în continuare, organizarea activității de împrospătare și per-

fecționare a cunoștințelor profesionale ale oamenilor muncii, de toate categoriile, avînd în vedere că în perioada următoare se prevede cuprinderea în programele de reciclare a peste 2 milioane de oameni anual. În acest scop este necesar să fie îmbunătățite organizarea și desfășurarea acțiunii de reciclare, astfel ca periodic, cel puțin o dată la cinci ani, fiecare om al muncii să participe la o formă organizată de perfecționare a pregătirii profesionale, tehnice și științifice.

Stimați tovarăși,

O datorie de onoare a școlii este aceea de a forma nu numai buni muncitori și specialiști, ci și cetățeni conștienți, cu o concepție înaintată despre lume și viață, profund devotați cauzei socialismului, luptători înflăcărați pentru înălțarea patriei pe noi culmi de progres și civilizație. **(Aplauze puternice, prelungite).** Învățămîntului de toate gradele îi revine nobila misiune de a sădi în conștiința tineretului dragostea fierbinte față de partid, hotărîrea de a sluji cu abnegație cauza bunăstării și fericirii poporului, de a apăra cu orice preț cuceririle socialismului și comunismului, libertatea, suveranitatea și independența Republicii Socialiste România. **(Aplauze puternice, prelungite).** De asemenea, în cadrul școlii trebuie cultivată o poziție fermă a tineretului nostru față de orice concepții și mentalități retrograde, obscurantiste, față de manifestările cu caracter antisocial, promovîndu-se ferm principiile umanismului nou, revoluționar, caracteristic poporului nostru. La baza întregii activități de educare și formare a tinerei generații în spirit revoluționar trebuie să punem concepția științifică a materialismului dialectic și istoric, cunoașterea legităților obiective ale dezvoltării sociale, a proceselor și fenomenelor care au loc în lumea contemporană.

Aș menționa faptul că, în acest an, vom sărbători împlinirea a 2050 de ani de la formarea primului stat dac centralizat. Această sărbătorire trebuie să ofere posibilitatea tuturor cercetătorilor noștri, tuturor cadrelor din învățămînt, mai cu seamă celor din domeniul științelor sociale, al istoriei, de a ridica pe o nouă treaptă activitatea de cercetare în istorie, de a pune în evidență cu putere legile obiective care au guvernat dezvoltarea poporului nostru, faptul că de milenii aici s-a născut poporul nostru și aici a trăit, a înfrînt multe greutăți, dar și-a păstrat ființa, și-a dezvoltat-o pînă la nivelul de astăzi al națiunii noastre socialiste. **(Aplauze puternice, îndelungate ; se scandează „Ceaușescu și poporul !").**

Prin esența sa, istoria este o știință revoluționară. De aceea și istoricii trebuie să militeze de pe poziții revoluționare și să dea o ripostă fermă, științifică, materialist-dialectică, acelor încercări ale unor istorici de peste hotare care se străduiesc — în neputință, și nu vreau să-i jignesc, dar poate unii în neștiința lor — de a demonstra că pe aceste meleaguri a fost un vid. Vidul nu pe aceste meleaguri a fost, ci, poate, în conștiința acestor istorici care, servind interese străine de națiunile și popoarele lor, lucrînd în interesul politicii imperialiste de dominație, încearcă, în continuare, ca și în trecut, să învenineze și să dezbine oamenii muncii de diferite naționalități. **(Aplauze puternice îndelungate ; se scandează „Ceaușescu și poporul !").**

Istoricii noștri trebuie să acționeze de pe poziții materialist-dialectice și istorice, de pe poziții științifice, pornind de la necesitatea demonstrării nu atît a continuității sau necontinuității poporului român, pentru că mileniile demonstrează fără tăgadă acest lucru și orice săpături fac arheologii scot la iveală că pe aceste meleaguri, și nu în altă parte, sînt osemintele strămoșilor strămoșilor strămoșilor noștri. **(Aplauze puternice, îndelungate).** Ei trebuie să demonstreze că popoarele, care în decursul istoriei s-au așezat și conviețuiesc laolaltă, trebuie să găsească calea de a asigura lichidarea cu desăvîrșire a oricăror urme ale politicii claselor dominante, burghezo-moșierești, ale politicii imperialiste de dezbinare a popoarelor și să servească interesele prieteniei, înfrățirii, luptei comune a națiunilor din sud-estul Europei pentru libertate, pentru independență, pentru socialism și comunism. **(Aplauze puternice, îndelungate ; se scandează „Ceaușescu și poporul !").**

În acest sens, este necesar să educăm tineretul patriei noastre în spiritul solidarității internaționale cu forțele progresiste de pretutindeni, al hotărîrii de a milita neabătut pentru înfăptuirea politicii partidului și statului nostru de construcție socialistă, de destindere, independență și pace, manifestînd respect față de valorile și creația celorlalte națiuni, dorința de prietenie și colaborare cu toate popoarele lumii. **(Aplauze puternice, îndelungate).** Școala trebuie să se manifeste permanent ca unul din factorii primordiali de modelare a fizionomiei omului nou, cu un larg orizont de gîndire, cunoaștere și înțelegere, cu o etică superioară și o bogată viață spirituală, făuritor conștient al propriului său destin, al viitorului socialist și comunist.

Înfăptuirea tuturor acestor sarcini de mare răspundere ce revin învățămîntului nostru impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică al tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau. Aceasta face necesară trecerea periodică a întregului corp profesoral prin cursurile de dezvoltare a cunoașterii tehnico-științifice, menținerea lor permanentă la curent cu tot ce este mai nou în cunoa-

şterea ştiinţifică naţională şi mondială. Totodată, se impun participarea lor nemijlocită la activitatea de producţie, la munca practică a unităţilor economico-sociale, cunoaşterea concretă a problemelor pe care le ridică construcţia socialistă din patria noastră.

Se poate spune că nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma şi modela omul nou al societăţii noastre, de a pregăti tînăra generaţie de constructori ai socialismului şi comunismului în România, viitorul patriei noastre **(Vii aplauze)**. Îndeplinirea acestei misiuni cere din partea tuturor slujitorilor şcolii pasiune şi entuziasm, spirit de dăruire revoluţionară, o înaltă conştiinţă politică şi patriotică.

De la înalta tribună a congresului vă adresez, dragi prieteni elevi şi studenţi, chemarea de a face totul pentru a vă însuşi măreţul spirit revoluţionar al epocii noastre socialiste, de a învăţa, învăţa şi iar învăţa, asaltînd şi cucerind zi de zi piscuri mai înalte ale cunoaşterii umane, noi metereze ale ştiinţei şi tehnicii moderne, formîndu-vă ca cetăţeni demni ai României socialiste tot mai înfloritoare, militanţi pentru victoria socialismului, pentru libertatea şi independenţa patriei. **(Aplauze puternice).**

Îndatoriri importante în ridicarea nivelului şcolii, în întreaga activitate de educare revoluţionară a tineretului revin Uniunii Tineretului Comunist, asociaţiilor studenţeşti şi organizaţiilor pionierilor, care trebuie să cultive mai intens în rîndul copiilor şi tinerilor pasiunea pentru ştiinţă, tehnică şi cultură, pentru munca concretă, creatoare de valori materiale şi spirituale, să le dezvolte simţul datoriei faţă de societate, faţă de popor.

Se impune, de asemenea, îmbunătăţirea stilului şi metodelor de muncă ale Ministerului Educaţiei şi Învăţămîntului, inspectoratelor şcolare şi organelor de conducere colectivă din unităţile de învăţămînt. Ele trebuie să asigure aplicarea riguroasă a orientărilor şi sarcinilor puse de partid în faţa învăţămîntului, să exercite un control permanent asupra modului în care şcolile şi institutele, cadrele didactice îşi îndeplinesc sarcinile, să ajute efectiv la lichidarea lipsurilor, la perfecţionarea continuă a activităţii instructiv-educative.

Ministerul trebuie să acorde o atenţie deosebită perfecţionării continue a organismelor democratice de organizare şi conducere a activităţii în şcoli şi facultăţi. Trebuie acţionat pentru sporirea rolului senatelor şi consiliilor universitare în buna desfăşurare a învăţămîntului nostru. De asemenea, se impune să se acorde mai multă atenţie activităţii comitetelor de părinţi, cît şi comitetului pe ţară, pentru a asigura participarea mai largă a maselor populare, a părinţilor la perfecţionarea şi desfăşurarea în bune condiţii a învăţămîntului. Noul Consiliu Superior al Educaţiei şi Învăţămîntului, ca şi organismele colective de conducere existente, trebuie să asigure participarea largă a cadrelor didactice, studenţilor şi elevilor la dezbaterea tuturor problemelor privind dezvoltarea şi modernizarea şcolii româneşti, la perfecţionarea continuă a învăţămîntului nostru în concordanţă cu progresul ştiinţei, cu cerinţele construcţiei socialiste, participarea valorosului corp de cadre didactice la conducerea tuturor sectoarelor de activitate, la elaborarea şi înfăptuirea politicii interne şi externe a partidului şi statului nostru. **(Vii şi puternice aplauze).**

În ridicarea nivelului general al învăţămîntului şi educaţiei tineretului, sarcini de mare răspundere revin organelor şi organizaţiilor de partid. În mod deosebit, comuniştii, organizaţiile de partid din şcoli şi universităţi trebuie să acţioneze cu toată fermitatea pentru ridicarea nivelului ştiinţific al învăţămîntului şi îmbunătăţirea activităţii educative în rîndul elevilor şi studenţilor, făcînd totul ca şcoala să se manifeste, într-adevăr, ca un puternic centru de creştere a tinerei generaţii în spirit comunist, patriotic, revoluţionar. De asemenea, comitetele judeţene, orăşeneşti, comunale de partid au obligaţia să se preocupe în mai mare măsură de controlul şi îndrumarea şcolilor şi facultăţilor, să sprijine mai susţinut activitatea organizaţiilor de partid din unităţile de învăţămînt, pentru a se crea un climat de înaltă exigenţă în toate unităţile şcolare faţă de felul cum se aplică hotărîrile şi orientările partidului, Legea învăţămîntului, cum se acţionează pentru ridicarea nivelului general al întregului nostru învăţămînt.

Acţionînd în strînsă unitate, valorosul nostru corp profesoral, organele colective, democratice de conducere ale instituţiilor de învăţămînt, ministerul, organizaţiile de tineret, masele largi ale elevilor şi studenţilor, aplicînd cu fermitate în viaţă politica partidului, vor asigura ridicarea generală a nivelului întregului învăţămînt, făcînd din şcoala românească — care are vechi şi strălucite tradiţii — un factor tot mai important al edificării în România a unei civilizaţii noi, superioare, a celei mai drepte şi umane orînduiri — socialismul şi comunismul. **(Aplauze puternice, prelungite).**

Stimaţi tovarăşi,

Prin realizarea în bune condiţii a prevederilor celui de-al XII-lea Congres al partidului, prin succesele pe care le obţinem în dezvoltarea economiei, ştiinţei, învăţămîntului şi culturii, în întreaga operă de construcţie socialistă, asigurăm întărirea continuă a orînduirii noastre noi, ridicarea nivelului de bunăstare şi

civilizație al întregului popor și, în același timp, ne aducem contribuția activă la cauza generală a socialismului, la creșterea prestigiului și forței sale pe plan internațional, la politica de destindere, independență națională și pace. **(Aplauze puternice).**

În acest sens, partidul și statul nostru desfășoară o intensă activitate internațională pentru promovarea unei politici noi, de egalitate, independență și pace pe plan mondial, pentru soluționarea în interesul tuturor popoarelor a problemelor care confruntă astăzi omenirea. În ultimul timp situația internațională a cunoscut o înrăutățire puternică datorită acumulării unei serii de probleme deosebit de complicate, faptului că au rămas nesoluționate conflicte vechi și au apărut altele noi, intensificîndu-se tendințele de reîmpărțire a zonelor de influență și ascuțindu-se contradicțiile economice și politice dintre unele state și grupări de state. Continuă să aibă loc manifestări ale vechii politici imperialiste de forță și dictat, de amestec în treburile interne ale altor popoare, cursa înarmărilor cunoaște proporții tot mai îngrijorătoare, punînd în cel mai grav pericol cauza păcii, independenței și libertății popoarelor, destinderea, însăși securitatea planetei noastre.

România consideră că trebuie făcut totul pentru oprirea accentuării încordării internaționale, pentru continuarea politicii de destindere, independență și pace. **(Vii aplauze).** Este în interesul vital al tuturor națiunilor, al întregii omeniri ca popoarele, conducătorii de state, oamenii politici, forțele înaintate din întreaga lume să acționeze, pînă nu este prea tîrziu, într-un spirit de înaltă responsabilitate, pentru a pune capăt tensiunii și încordării internaționale, pentru renunțarea la forță, la folosirea căilor militare în soluționarea problemelor, pentru continuarea destinderii și promovarea fermă a politicii de colaborare și pace. Calea pe care trebuie mers în rezolvarea oricăror probleme și litigii dintre state, oricît de complicate ar fi ele, este nu aceea a înfruntărilor și ciocnirilor militare, ci numai și numai calea tratativelor, a discuțiilor politice, calea pașnică, pornindu-se de la respectarea riguroasă a principiilor deplinei egalități în drepturi, independenței și suveranității naționale, neamestecului în treburile interne, a dreptului fiecărui popor de a fi deplin stăpîn pe destinele sale, de a-și hotărî de sine stătător soarta, calea dezvoltării economico-sociale. Mai mult ca oricînd trebuie întărită conlucrarea activă a popoarelor, a forțelor înaintate de pretutindeni pentru continuarea cursului spre destindere, securitate și pace. **(Aplauze puternice, îndelungate. Se scandează „Ceaușescu — pace!").** Este necesar să se înțeleagă bine că destinderea se poate înfăptui numai cu participarea activă a tuturor statelor, indiferent de mărime sau de orînduire socială. Este de datoria țărilor mici și mijlocii, a țărilor în curs de dezvoltare, a țărilor nealiniate — care constituie marea majoritate a omenirii — să-și asume o răspundere mai mare în viața internațională, în lupta pentru însănătoșirea climatului politic, pentru întărirea colaborării pașnice între națiuni. Trebuie înțeles că realizarea destinderii nu poate fi decît rodul participării active și egale la viața internațională a tuturor statelor. Totodată, devine tot mai evident faptul că făurirea destinderii este condiționată de respectarea neabătută a independenței și suveranității naționale a fiecărui popor, a dreptului său sacru de a-și hotărî în mod liber soarta, calea dezvoltării sociale. Orice acte de încălcare a independenței popoarelor, de amestec în treburile lor interne sînt de natură să pună grav în pericol cauza destinderii și păcii — și de aceea trebuie făcut totul pentru lichidarea cu desăvîrșire a unor asemenea practici din viața internațională, pentru a asigura, în realitate, o politică nouă, de egalitate, respect al independenței, colaborare și pace. **(Aplauze puternice).**

În acest spirit, partidul și statul nostru acționează consecvent pentru dezvoltarea prieteniei și conlucrării cu toate țările socialiste, cu țările în curs de dezvoltare și nealiniate, cu țările capitaliste dezvoltate, cu toate statele lumii, cu forțele antiimperialiste, democratice și progresiste de pretutindeni.

Pornind de la realitatea că s-a făcut prea puțin pentru înfăptuirea în viață a documentelor Conferinței de la Helsinki, consacrate colaborării și securității europene, considerăm necesar să se intensifice eforturile tuturor statelor și popoarelor pentru realizarea securității europene, de care depinde în mare măsură și securitatea tuturor națiunilor lumii.

Este de datoria tuturor țărilor de pe continentul nostru să acționeze pentru pregătirea temeinică a reuniunii de la Madrid, în vederea înfăptuirii documentelor de la Helsinki și continuării destinderii. Mai mult ca oricînd se impun acțiuni hotărîte pentru trecerea la dezangajare militară și dezarmare, fără de care nu pot fi concepute securitatea și pacea. În acest sens, o importanță deosebită au amînarea deciziei luate de N.A.T.O. de amplasare a unor noi rachete în Europa și trecerea la tratative în vederea dezarmării pe baza realizării unui echilibru militar pe continent care trebuie să ducă nu la sporirea înarmărilor, ci la diminuarea continuă a acestora, la reducerea efectivelor militare, a cheltuielilor, la dezarmarea generală. **(Vii aplauze).**

În general trebuie făcut totul pentru trecerea la măsuri concrete de dezarmare, și în primul rînd de dezarmare

nucleară, pentru a pune capăt cursei înarmărilor și pentru alocarea mijloacelor astfel economisite în scopul dezvoltării economico-sociale, al ajutorării țărilor în curs de dezvoltare, pentru progresul general, pașnic, al omenirii. Este necesar, de asemenea, să se acționeze cu toată hotărîrea pentru lichidarea subdezvoltării și făurirea noii ordini economice internaționale, care să asigure progresul mai rapid al tuturor popoarelor, în special al celor rămase în urmă, una din condițiile primordiale pentru o politică de destindere și pace pe întreaga planetă. Acordăm întregul nostru sprijin luptei popoarelor pentru deplină libertate și independență, împotriva politicii imperialiste, a colonialismului și neocolonialismului, pentru lichidarea dominației și asupririi sub orice formă a altor țări și popoare.

Fiind la Congresul educației și învățămîntului, doresc să subliniez din nou necesitatea ca toate popoarele și guvernele să acționeze cu cea mai mare răspundere pentru ca mărețele cuceriri ale geniului uman, știința, tehnica, învățămîntul, cultura să nu mai fie folosite în nici un fel în scopul distrugerii și războiului, al amenințării securității și muncii pașnice a popoarelor, ci să slujească numai și numai bunăstării și fericirii oamenilor, progresului societății umane, destinderii și păcii internaționale. **(Aplauze puternice, îndelungate).** Realitatea internațională demonstrează că, acționîndu-se cu fermitate și răspundere de către toate popoarele, manifestîndu-se spirit de reținere și făcîndu-se apel la rațiune, punîndu-se pe primul plan interesele popoarelor, respectîndu-se independența fiecărei națiuni, este posibil să se depășească actuala stare de încordare, să se soluționeze în mod constructiv problemele litigioase dintre state, să se pună capăt conflictelor, asigurîndu-se un climat de încredere, colaborare și pace în întreaga lume.

În ce ne privește, pe baza hotărîrilor și orientărilor Congresului al XII-lea, sîntem hotărîți să facem totul pentru soluționarea justă, în spiritul înțelegerii, a marilor probleme ale lumii contemporane, pentru îndepărtarea norilor amenințători ai încordării și războiului, pentru întărirea încrederii și colaborării între state, pentru respectarea legalității internaționale și dreptului tuturor popoarelor de a trăi libere, independente, în pace și prietenie. **(Aplauze puternice prelungite).**

Stimați tovarăși,

Mai avem cîteva săptămîni pînă la alegerile pentru Marea Adunare Națională și consiliile populare. În întreaga țară, campania electorală se desfășoară cu participarea largă a tuturor oamenilor muncii, fără deosebire de naționalitate, într-un puternic entuziasm generat de hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului, ale Congresului Frontului Democrației și Unității Socialiste. Este necesar ca toate cadrele didactice, din toate sectoarele învățămîntului, împreună cu toți oamenii muncii, să participe activ la buna desfășurare a campaniei electorale și a alegerilor, încît acestea să constituie o puternică manifestare a unității întregului nostru popor, a voinței sale neabătute de a înfăptui politica partidului, Programul de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate, de a contribui la politica de pace, de destindere și prietenie cu toate națiunile lumii. **(Aplauze puternice, prelungite).**

În încheiere, doresc să-mi exprim încă o dată convingerea că primul Congres al educației și învățămîntului se va înscrie ca un moment de seamă în viața școlii românești, în îndeplinirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului, în perfecționarea învățămîntului nostru. Cu această convingere, adresez tuturor cadrelor didactice, tuturor elevilor și studenților patriei noastre — români, maghiari, germani sau de alte naționalități — urarea de a obține noi succese în îndeplinirea îndatoririlor de onoare încredințate de partid și de stat, de întregul nostru popor, în ridicarea nivelului științific și educativ al întregului învățămînt, în creșterea prestigiului școlii românești, a contribuției sale la ridicarea României pe noi culmi de progres și civilizație. **(Aplauze puternice ; se scandează „Ceaușescu — P.C.R. !").**

Să facem totul, dragi tovarăși, încît lucrările Congresului educației și învățămîntului să constituie o puternică manifestare a hotărîrii cadrelor didactice, a studenților și elevilor de a înfăptui neabătut hotărîrile partidului și statului în domeniul învățămîntului — ca dealtfel în toate domeniile —, să asigure unirea și mai puternică a marilor forțe pe care le avem în domeniul învățămîntului pentru sporirea contribuției acestui important sector al societății noastre la înfăptuirea mărețului Program al partidului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, de ridicare a bunăstării și fericirii întregii noastre națiuni. **(Aplauze puternice ; se scandează „Ceaușescu — P.C.R. !", „Ceaușescu și poporul !").**

Vă urez dumneavoastră, tuturor cadrelor didactice, elevilor și studenților multă sănătate și fericire.

Deplin succes lucrărilor Congresului educației și învățămîntului ! **(Urale și aplauze puternice, prelungite. Se scandează îndelung „Ceaușescu — P.C.R. !", „Ceaușescu și poporul !". Întreaga asistență, în picioare, ovaționează cu însuflețire, într-o atmosferă de puternic entuziasm, pentru Partidul Comunist Român, pentru secretarul său general și președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu).**

RAPORT

privind înfăptuirea hotărîrilor de partid şi de stat în domeniul educaţiei şi învăţămîntului. Sarcinile ce revin cadrelor didactice, instituţiilor de învăţămînt pentru înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român privind perfecţionarea învăţămîntului, creşterea rolului şcolii în formarea cadrelor şi educarea comunistă, revoluţionară a tineretului

ANETA SPORNIC
Ministrul educaţiei şi învăţămîntului

Raportul subliniază că, în înfăptuirea grandiosului program adoptat de Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român, un rol de seamă revine învăţămîntului organizat pe baza noii Legi a educaţiei şi învăţămîntului, ca factor principal de cultură şi civilizaţie, de pregătire a forţei de muncă, de educare a omului nou. Congresului educaţiei şi învăţămîntului îi revine sarcina de mare răspundere de a stabili măsurile necesare şi modalităţile practice pentru traducerea în viaţă a politicii partidului şi statului nostru în domeniul învăţămîntului, a prevederilor documentelor Congresului al XII-lea al Partidului în acest important sector de activitate. Acţionînd pentru înfăptuirea prevederilor Programului partidului şi a altor hotărîri de partid şi de stat, pentru aplicarea în viaţă a indicaţiilor tovarăşului Nicolae Ceauşescu, secretarul general al Partidului Comunist Român, preşedintele Republicii Socialiste România, cu privire la dezvoltarea şi perfecţionarea învăţămîntului de toate gradele, pe baza integrării cu producţia, cercetarea ştiinţifică şi practica social-politică, şcoala românească a cunoscut, în această perioadă, o adîncă transformare structurală, calitativă, a fost orientată pe un făgaş nou.

Exprimăm din adîncul inimii tovarăşului Nicolae Ceauşescu, în numele personalului didactic, al copiilor, elevilor şi studenţilor, al părinţilor, întreaga noastră recunoştinţă şi cele mai calde şi respectuoase mulţumiri pentru orientarea dată şcolii, pentru condiţiile optime în care ne desfăşurăm activitatea, pentru posibilităţile neîngrădite de care dispune tineretul patriei noastre, fără deosebire de naţionalitate, de a urca cele mai înalte trepte de cunoaştere, de a-şi realiza cele mai cutezătoare aspiraţii — se spune în raport. În tot ceea ce conducătorul partidului şi statului iniţiază şi realizează pentru progresul şcolii româneşti, vedem dovada elocventă a grijii statornice a Partidului Comunist Român, a conducerii sale pentru dezvoltarea multilaterală a personalităţii umane, pentru pregătirea cadrelor necesare tuturor domeniilor de activitate şi ridicarea nivelului de cultură al întregului Popor. Exprimăm, de asemenea, înalta noastră gratitudine tovarăşei Elena Ceauşescu, militantă de seamă a partidului, eminent om de ştiinţă şi neobosită activistă pe tărîm obştesc, pentru sprijinul permanent acordat şcolii, pentru grija deosebită pe care o poartă creşterii, formării şi educării tinerei generaţii.

Revoluţia de eliberare naţională şi socială, antifascistă şi antiimperialistă a permis ridicarea pe o treaptă superioară şi a şcolii româneşti, democratizarea învăţămîntului şi transformarea acestuia într-un bun al maselor largi de oameni ai muncii, punerea lui în slujba progresului economic şi social al ţării, a ridicării nivelului de cultură şi civilizaţie al întregului popor. În anii revoluţiei şi construcţiei socialiste s-a asigurat accesul neîngrădit la învăţătură al tuturor tinerilor ţării, fără deosebire de naţionalitate ; întregul învăţămînt a fost aşezat pe baze ştiinţifice, pe temelia concepţiei materialist-dialectice şi istorice despre lume şi viaţă ; s-a dezvoltat continuu reţeaua învăţămîntului de toate gradele şi s-a îmbunătăţit necontenit conţinutul acestuia.

Desigur, în acest amplu proces s-au făcut şi unele greşeli, au existat şi lip-

suri şi greutăţi. A fost nejustificat redusă durata învăţământului liceal. Nu s-a ţinut suficient seama de experienţa şi tradiţiile înaintate ale ţării noastre în organizarea învăţământului, copiindu-se în mod mecanic forme şi metode din alte ţări, care nu corespundeau realităţilor concrete ale României. S-au neglijat timp îndelungat domenii moderne ale învăţământului, integrarea şcolii cu producţia şi cercetarea ştiinţifică.

Este meritul Partidului Comunist Român, al secretarului său general, tovarăşul Nicolae Ceauşescu, de a fi relevat aceste greşeli şi neajunsuri şi de a fi stabilit măsurile necesare pentru depăşirea lor, pentru ridicarea şcolii la nivelul cerinţelor societăţii socialiste.

Un moment de cotitură în viaţa şcolii româneşti, ca şi în general în întreaga viaţă socială, economică şi politică a ţării, l-a constituit Congresul al IX-lea al partidului, cînd, în climatul stimulator, nou, dinamic, imprimat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, învăţământul a cunoscut un progres fără precedent, în pas cu nevoile reale ale dezvoltării economice şi sociale ale ţării, cu realizările revoluţiei tehnico-ştiinţifice şi ale progresului cunoaşterii umane în epoca actuală.

O importanţă deosebită pentru dezvoltarea şi perfecţionarea învăţământului au avut-o generalizarea învăţământului obligatoriu de 10 ani, reorganizarea învăţământului liceal, profesional şi de maiştri şi perfecţionarea structurii profilurilor şi specializărilor din învăţământul superior, în aşa fel încît să se asigure pregătirea în profil larg a elevilor şi studenţilor, întărirea legăturii întregului învăţămînt cu viaţa, integrarea sa organică cu producţia şi cercetarea ştiinţifică, cu practica social-politică. România se numără astăzi printre ţările lumii cu un învăţămînt modern, dezvoltat. Dreptul la învăţătură reprezintă o elocventă realitate, statul nostru asigurînd tuturor cetăţenilor săi, fără deosebire de naţionalitate, rasă, sex sau religie şi fără orice altă îngrădire care ar putea constitui o discriminare, accesul în învăţământul de toate gradele corespunzător cerinţelor dezvoltării economice şi sociale a ţării, precum şi dorinţelor şi aptitudinilor fiecăruia.

Perfecţionările aduse procesului instructiv-educativ în învăţământul de toate gradele au dus la creşterea rolului şcolii în pregătirea şi educarea tineretului pentru muncă şi viaţă. Practic, învăţământul nostru asigură pregătirea cadrelor necesare pentru toate sectoarele de activitate, de la muncitori calificaţi pînă la specialişti cu studii superioare.

Referindu-se la sarcinile de viitor, în lumina Directivelor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român, învăţământului îi revine sarcina ca, în condiţiile creşterii gradului de complexitate a producţiei, ale extinderii mecanizării şi automatizării, să asigure o astfel de calificare tuturor muncitorilor, încît aceştia să poată pune în valoare tehnica şi tehnologia modernă, să poată contribui la continua perfecţionare a acestora, la ridicarea calitativă şi creşterea eficienţei întregii activităţi economice şi sociale. Pînă la sfîrşitul cincinalului 1981—1985 urmează a fi construite alte 100 000 locuri în grădiniţe, asigurîndu-se, astfel, cuprinderea în învăţămîntul preşcolar a tuturor copiilor în vîrstă de 3—6 ani. Dezvoltarea şi perfecţionarea reţelei şcolare vor fi mai bine corelate cu cerinţele pregătirii şi folosirii forţei de muncă, cu prevederile Programului-directivă de dezvoltare economico-socială a României în profil teritorial, cu programul de sistematizare a tuturor localităţilor, de amplasare a noilor obiective economice şi sociale. Aşa cum prevede Legea educaţiei şi învăţămîntului, în fiecare comună şi oraş va trebuie să funcţioneze cel puţin o şcoală cu clasele I—X.

În treapta I de liceu va fi cuprinsă întreaga generaţie de absolvenţi ai clasei a VIII-a, cu deosebire în liceele industriale şi agroindustriale, în cadrul cărora vor studia aproape 90 la sută din elevii treptei I. Totodată, va creşte gradul de cuprindere în treapta a II-a de liceu la circa 70 la sută, creindu-se condiţii pentru pregătirea generalizării învăţămîntului liceal.

Va spori, de asemenea, rolul învăţământului profesional în pregătirea muncitorilor calificaţi.

Învăţământul liceal şi profesional este chemat să asigure policalificarea elevilor şi pregătirea lor pe baza celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, astfel încît, după absolvire, să se integreze rapid şi eficient în procesul de producţie şi în activitatea socială, să-şi îndeplinească în cele mai bune condiţii obligaţiile ce le vor reveni şi, dacă va fi necesar, să poată trece de la o activitate la alta.

În strînsă corelaţie cu necesarul de cadre cu pregătire superioară, se va dezvolta, în continuare, învăţământul superior, îndeosebi cel tehnic pentru ramurile hotărîtoare, principala atenţie acordîndu-se pregătirii temeinice în profil larg a studenţilor în concordanţă cu cerinţele progresului tehnico-ştiinţific, ale dezvoltării economico-sociale a ţării noastre în etapa actuală şi de perspectivă.

Ţinînd seama de faptul că studiul limbii şi literaturii române, al creaţiei poporului nostru constituie un factor important pentru educarea socialistă a tineretului, au fost luate măsuri pentru îmbunătăţirea predării şi însuşirii acestei discipline de bază.

O importanţă deosebită pentru pregătirea tinerelor generaţii — se spune în raport — o are însuşirea temeinică a ştiinţelor fundamentale — matematică, fizică, chimie, biologie, care

asigură pregătirea specialiștilor în profil larg și, totodată, adaptarea rapidă a acestora la cerințele progresului economic, tehnico-științific și cultural.

La toate disciplinele științifice fundamentale, un accent deosebit se pune pe antrenarea elevilor și studenților în procesul de cunoaștere prin efort propriu, de investigare științifică, de formare a deprinderilor practice ; aproximativ 50 la sută din activitatea la clasă se prevede să fie de tip experimental.

Raportul subliniază că școala noastră este chemată să asigure înarmarea întregului tineret cu ideologia și politica partidului, cu concepția sa revoluționară despre lume, cunoașterea temeinică a istoriei și culturii patriei, educarea prin muncă și pentru muncă a tinerei generații, îmbinarea strînsă a învățămîntului cu munca și cercetarea, menționîndu-se că aceasta va constitui, în continuare, principala pîrghie de transformare revoluționară a școlii românești.

Eforturile Ministerului Educației și Învățămîntului, ale inspectoratelor școlare, conducerilor unităților de învățămînt și cadrelor didactice, sprijinite de organizațiile de copii și tineret, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, au fost îndreptate spre perfecționarea conținutului politico-ideologic al întregului proces instructiv-educativ, astfel ca fiecare disciplină de studiu să-și aducă o contribuție activă la educarea patriotică, revoluționară a elevilor și studenților, la formarea concepției lor materialist-dialectice și istorice despre lume și viață.

O atenție deosebită s-a acordat organizării participării tineretului școlar și universitar la munca patriotică pe șantierele locale și naționale. Numai în anul 1979, 196 000 elevi și studenți au participat la realizarea unor obiective de investiții școlare și universitare, iar peste 176 000 elevi și studenți au participat la munca patriotică organizată pe marile șantiere.

Totodată, s-a asigurat participarea elevilor, studenților și personalului didactic la marile manifestări culturale și sportive naționale, cum sînt Festivalul național „Cîntarea României" și „Daciada". La cea de-a doua ediție a Festivalului „Cîntarea României" au participat peste 2 150 000 preșcolari, elevi și studenți, iar la competițiile organizate anul trecut în cadrul „Daciadei" au fost cuprinși aproape 3 milioane copii și tineri din instituțiile de învățămînt.

Rezultatele obținute în educarea politico-ideologică a elevilor și studenților sînt materializate în creșterea răspunderii tineretului pentru propria lui pregătire, în atitudinea înaintată față de muncă, în ampla participare la acțiunile de interes social.

Raportul relevă, de asemenea, unele lipsuri existente în munca educativă, precum și în pregătirea tinerilor, apreciind că s-a acționat insuficient pentru educarea materialist-științifică a preșcolarilor, elevilor și studenților, pentru combaterea concepțiilor mistice, religioase, idealiste, pentru întărirea legăturii predării disciplinelor social-politice cu realitățile actuale, cu preocupările practice ale partidului nostru.

Ministerul Educației și Învățămîntului și celelalte organe de învățămînt nu au reușit să asigure în toate unitățile de învățămînt un climat de ordine și disciplină, să imprime un spirit revoluționar, de exigență și responsabilitate în munca tuturor cadrelor didactice. De asemenea, nu s-a stabilit în toate cazurile o colaborare corespunzătoare între toți factorii educativi din școală și din afara ei, iar uneori s-a făcut puțin pentru exercitarea înrîuririi necesare din partea școlii asupra familiei și atragerea acesteia la munca de educare a copiilor și tinerilor.

În lumina hotărîrilor Congresului al XII-lea, a indicațiilor tovarășului Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului — se arată în raport — se impune să ne intensificăm eforturile pentru formarea omului nou și ridicarea conștiinței socialiste a elevilor și studenților, să acordăm o mai mare atenție educării lor materialist-științifice și umanist-revoluționare, pentru antrenarea la munca educativă a întregului personal didactic, iar aceste cunoștințe să determine obținerea unor rezultate mai bune la învățătură, în activitatea practică-productivă, în întregul comportament al elevilor și studenților noștri. Va trebui să cultivăm la tinerii noștri dragostea nemărginită față de patrie, partid și popor, hotărîrea de a contribui la dezvoltarea economică și socială a țării, de a apăra cu orice sacrificiu cuceririle revoluționare ale poporului, independența și suveranitatea patriei.

Pe baza Programului partidului, a celorlalte documente de partid și de stat, aplicînd în viață indicațiile secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, Ministerul Educației și Învățămîntului, împreună cu Consiliul Național pentru Știință și Tehnologie, ministerele economice și celelalte organe centrale au întreprins acțiuni care au dus la o prezență mai amplă a învățămîntului în cadrul cercetării, la creșterea eficienței acesteia.

Planul de cercetare al Ministerului Educației și Învățămîntului pe anul 1979 a cuprins 159 obiective din planul național unic de dezvoltare economică și socială, peste 1 400 obiective din planurile departamentale ale ministerelor economice și altor organe centrale de stat. Majoritatea tematicilor de cercetare științifică și dezvoltare tehnologică sînt inte-

grate în planurile institutelor centrale de cercetare și ale academiilor de științe de profil.

Pornind de la obiectivele înscrise în Programul partidului și ținînd seama de potențialul însemnat de cercetare de care dispune învățămîntul, rezultatele obținute puteau fi cu mult mai bogate și mai eficiente.

Directivele Congresului al XII-lea, celelalte documente ale Congresului oferă un cîmp larg de acțiune creatoare, o orientare clară pentru participarea mai intensă a învățămîntului la activitatea de cercetare științifică în direcțiile : descoperirii de noi surse de energie și folosirea lor rațională, crearea de noi materii prime și materiale, realizarea de mașini și instalații cu performanțe superioare, aprofundarea mecanismelor biologice, realizarea de noi soiuri de plante și specii de animale etc.

O preocupare deosebită a Ministerului Educației și Învățămîntului a constituit-o asigurarea tuturor unităților de învățămînt cu personalul didactic necesar, perfecționarea continuă a pregătirii profesionale și politico-ideologice a acestuia. Se poate aprecia că, în prezent, învățămîntul nostru de toate gradele dispune de un valoros detașament de cadre didactice, care muncește cu abnegație pentru înfăptuirea politicii partidului în domeniul învățămîntului, pentru pregătirea și educarea tineretului țării.

În învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial și liceal, numărul cadrelor didactice care au definitivatul și gradele didactice a crescut de la 98 700 în 1970, la 186 670 în 1979 ; 98,8 la sută din posturile de educatoare, 99,5 la sută din posturile de învățător și 97,4 la sută din catedre sînt ocupate cu personal didactic calificat. În învățămîntul superior, profesorii reprezintă 10 la sută, conferențiarii 16 la sută, lectorii (șefii de lucrări) 39 la sută și asistenții 30 la sută din efectivul total al personalului didactic, asigurînd o structură ierarhică firească a acestuia.

Relevînd că în perioada 1971—1978 s-a asigurat perfecționarea a peste 250 000 cadre didactice din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și profesional, raportul menționează că în activitatea de selecționare, pregătire și perfecționare a cadrelor didactice s-au manifestat și o serie de neajunsuri cu influențe negative asupra calității procesului instructiv-educativ. Astfel, planul de pregătămînt superior și a unor acțiuni de gătire a cadrelor didactice nu a fost întotdeauna fundamentat în mod corespunzător, fluctuațiile în efectivele de elevi și schimbarea de mai multe ori a planurilor de învățămînt au determinat o accentuată instabilitate a cadrelor didactice pe catedre și posturi, iar calitatea pregătirii absolvenților instituțiilor de învă- perfecționare nu s-a ridicat, totdeauna, la nivelul cerințelor puse de partid în fața școlii.

Referitor la măsurile luate în scopul înlăturării unor asemenea deficiențe, raportul pune în evidență faptul că, începînd cu anul școlar 1979/1980, activitatea de perfecționare a cadrelor didactice se realizează de către unitățile de învățămînt care pregătesc personal didactic, asigurîndu-se astfel cadrul organizatoric optim pentru efectuarea unui salt calitativ și în acest domeniu.

În legătură cu perfecționarea pregătirii profesionale și a personalului din economie, în raport se subliniază necesitatea de a se pune accentul principal pe ridicarea nivelului profesional și tehnic, pe înnoirea cunoștințelor tuturor categoriilor de oameni ai muncii. La rîndul lor, programele de perfecționare ce se aplică în acest an experimental vor trebui îmbunătățite prin cuprinderea aspectelor prioritare ale dezvoltării economice și sociale, perfecționarea organizării producției și a muncii, valorificarea superioară a resurselor materiale și umane, economisirea materiilor prime, materialelor și energiei, creșterea mai rapidă a producției și a productivității muncii, îmbunătățirea calității produselor, reducerea prețului de cost și realizarea unei eficiențe superioare în întreaga activitate economică. În același timp, atît Ministerul Educației și Învățămîntului cît și ministerele economice trebuie să acorde mai multă atenție adaptării cursurilor de perfecționare la cerințele producției, la modificările intervenite în structura acesteia, a tehnologiilor de fabricație.

În continuare, raportul subliniază eforturile societății pentru continua dezvoltare a învățămîntului, care sînt ilustrate de faptul că, față de anul 1950, în anul școlar pe care l-am început cheltuielile pentru învățămînt de la bugetul de stat au crescut de aproape 14 ori, iar cele pentru investițiile destinate învățămîntului de aproape 33 de ori. Anual, elevii primesc în mod gratuit peste 30 000 000 exemplare manuale școlare, din care 1 750 000 în limbile naționalităților conlocuitoare. Din cele peste 7 400 titluri de manuale și cursuri aflate în uz, aproape 3 000 sînt noi, iar celelalte au fost substanțial îmbunătățite. Totodată, în cincinalul actual au fost realizate peste 1 000 titluri de mijloace de învățămînt, din care circa 600 titluri noi. Peste 500 000 elevi și studenți primesc din partea statului sau a unităților socialiste burse și alte forme de sprijin material. An de an, milioane de copii, elevi și studenți își petrec vacanțele în tabere și colonii.

În contextul activității desfășurate de partidul nostru pentru perfecționarea organizării și conducerii întregii vieți sociale, raportul relevă că s-au îmbunătățit organizarea și conducerea învățămîntului, au fost extinse formele demo-

cratice de participare a cadrelor didactice, elevilor și studenților, a oamenilor muncii în conducerea unităților de învățământ, la soluționarea problemelor privind activitatea acestora. Au fost instituite, la toate nivelurile, organe colective de conducere care își desfășoară activitatea pe baza principiului muncii și conducerii colective. Au fost organizate și își desfășoară activitatea comitetele și consiliile comitetelor cetățenești de părinți. La îndeplinirea marilor sarcini în domeniul învățământului, o contribuție de seamă au adus ministerele și celelalte instituții centrale care au în subordine unități de învățământ, consiliile populare, organizațiile de copii și tineret, organizațiile de femei și sindicat. Succesele în dezvoltarea și perfecționarea învățământului au fost posibile datorită conducerii de către partid a învățământului, creșterii rolului organelor și organizațiilor de partid în viața școlii.

Subliniind neajunsurile din activitatea desfășurată în domeniul învățământului, raportul arată că acestea se datoresc în bună măsură deficiențelor în stilul și metodele de muncă ale Ministerului Educației și Învățământului, în cadrul căruia nu s-au manifestat întotdeauna operativitatea și fermitatea necesare, nu s-au asigurat mobilizarea și unirea tuturor forțelor cu atribuții în domeniul respectiv.

Înfăptuirea sarcinilor de mare răspundere care stau în prezent în fața școlii impune îmbunătățirea radicală a stilului și metodelor de muncă ale Ministerului Educației și Învățământului, inspectoratelor școlare și ale organelor de conducere colectivă ale tuturor unităților de învățământ, subliniază raportul. Având permanent în față exemplul strălucit al secretarului general al partidului, președintele Republicii, tovarășul Nicolae Ceaușescu, la baza întregii activități trebuie așezate spiritul revoluționar, legătura permanentă cu viața, cu activitatea practică, cunoașterea directă a activității la clasă, din amfiteatre, din laboratoare. Prin înființarea Consiliului Superior al Educației și Învățământului și a consiliilor județene — organisme profund democratice — se creează un cadru și mai favorabil pentru participarea largă a tuturor factorilor educativi la elaborarea și realizarea deciziilor care privesc dezvoltarea și perfecționarea învățământului, asigurarea tuturor condițiilor necesare pentru ca școala să-și îndeplinească mai bine sarcinile ce-i revin în societate.

Așa cum a indicat secretarul general al partidului — se spune în raport — va trebui situată cu perseverență în centrul muncii înfăptuirea exemplară a sarcinilor cuprinse în documentele celui de-al XII-lea Congres al partidului privind : sporirea contribuției școlii la formarea profesională a noi detașamente de muncitori calificați, tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate ; ridicarea substanțială a calității procesului instructiv-educativ în raport cu exigențele progresului tehnico-științific ; promovarea curajoasă a noului în activitatea de formare în spirit comunist, revoluționar a tineretului ; perfecționarea continuă a pregătirii de specialitate și politico-ideologice a personalului didactic ; angajarea deplină a potențialului științific de care dispun instituțiile de învățământ la soluționarea calitativ superioară a problemelor fundamentale ale dezvoltării economico-sociale a țării.

În încheiere, raportul subliniază angajamentul slujitorilor școlii de pe întreg cuprinsul țării de a depune toată priceperea, dăruirea și pasiunea pentru înfăptuirea exemplară a sarcinilor pe care forumul suprem al comuniștilor din România — Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român — le-a trasat școlii, pentru realizarea neabătută a politicii interne și externe a partidului și statului nostru, neprecupețind nici un efort pentru ca învățământul românesc să cunoască noi împliniri, noi succese spre binele și progresul patriei noastre socialiste. **(Text prescurtat).**

Comitetului Central al Partidului Comunist Român, tovarășului Nicolae Ceaușescu

Secretar general al Partidului Comunist Român, Președintele Republicii Socialiste România

Participanții la primul Congres al educației și învățământului, cel mai larg, mai reprezentativ și mai democratic forum din istoria învățământului românesc, organizat din inițiativa dumneavoastră, vă adresează, mult stimate și iubite tovarășe Nicolae Ceaușescu, cele mai alese sentimente de recunoștință pentru grija permanentă pe care o purtați dezvoltării învățământului, perfecționării sale continue în pas cu cerințele progresului economic și social al patriei, al cunoașterii umane, pentru condițiile minunate în care ne desfășurăm activitatea, pentru posibilitățile neîngrădite de care se bucură astăzi toți tinerii României, fără deosebire de naționalitate, de a se pregăti pentru muncă și viață, de a-și dezvolta și afirma plenar capacitățile creatoare.

Întregul popor vă datorează, mult stimate tovarăşe secretar general, viziunea ştiinţifică modernă asupra şcolii ca factor fundamental de civilizaţie, de formare a specialiştilor necesari ţării, de progres ştiinţific şi cultural. Concepţia şi orientările dumneavoastră cu privire la integrarea învăţămîntului cu cercetarea, proiectarea şi producţia, la aşezarea sa pe baze noi, revoluţionare, amplifică fără precedent rolul acestuia în edificarea noii societăţi şi continua propăşire a patriei, asigură însuşirea de către tînăra generaţie a celor mai noi cuceriri ale ştiinţei şi tehnicii, formarea de specialişti cu un profil larg, cu o gîndire cutezătoare, capabili să se adapteze rapid nevoilor producţiei materiale, ştiinţei şi tehnicii contemporane, totodată, angajarea fermă a cadrelor didactice şi tineretului studios în înfăptuirea istoricelor hotăriri ale Congresului al XII-lea al partidului, în dezvoltarea economico-socială a ţării, în ridicarea bunăstării materiale şi spirituale a întregii noastre naţiuni.

Ne facem o datorie de onoare de a exprima şi cu acest prilej aleasa noastră stimă şi recunoştinţă tovarăşei academician doctor inginer Elena Ceauşescu, savant de renume mondial, militant de seamă al partidului, pentru aportul considerabil la aşezarea învăţămîntului pe baze ştiinţifice, la dezvoltarea capacităţii acestuia de integrare a studiului cu cercetarea ştiinţifică şi cu producţia materială.

La încheierea lucrărilor primului Congres al educaţiei şi învăţămîntului vă raportăm, mult stimate tovarăşe secretar general, că, înţelegînd marile responsabilităţi ce revin slujitorilor şcolii, am dezbătut şi adoptat hotăriri de importanţă deosebită pentru ridicarea nivelului calitativ al învăţămîntului de toate gradele, am analizat critic şi autocritic modul în care am muncit pînă în prezent, exprimîndu-ne hotărîrea fermă de a ne îmbunătăţi stilul şi metodele de muncă, nivelul de pregătire profesională şi politică, măiestria didactică pentru a forma tînăra generaţie la nivelul exigenţelor superioare impuse de nevoile societăţii noastre socialiste.

Documentele aflate la ordinea de zi a Congresului, elaborate pe baza hotărîrilor Congresului al XII-lea al partidului, a indicaţiilor dumneavoastră, au fost dezbătute cu responsabilitate, în centrul discuţiilor situîndu-se stabilirea căilor şi modalităţilor concrete de înfăptuire a lor în activitatea noastră de zi cu zi, perfecţionarea conţinutului şi calităţii întregului proces instructiv-educativ, de îndeplinire a sarcinilor ce revin învăţămîntului în asigurarea forţei de muncă necesare dezvoltării economice şi sociale a ţării, de formare a omului nou, constructor activ, competent şi conştient al socialismului şi comunismului.

Însufleţiţi de caldele aprecieri şi îndemnuri pe care ni le-aţi adresat şi de la tribuna Congresului nostru, participanţii la dezbateri au subliniat cu vigoare hotărîrea unanimă a tuturor cadrelor didactice, elevilor şi studenţilor de a îndeplini neabătut politica partidului şi statului nostru în domeniul învăţămîntului, indicaţiile dumneavoastră de o deosebită însemnătate principială şi practică privind creşterea rolului şcolii în educarea comunistă, patriotică şi revoluţionară a elevilor şi studenţilor, în formarea tineretului în spiritul concepţiei materialist-dialectice despre lume şi viaţă, al înaltelor îndatoriri ce le au faţă de ţară şi popor, al prieteniei şi frăţiei între toţi cei ce muncesc, fără deosebire de naţionalitate, al hotăririi de a munci cu toate forţele şi capacitatea pentru propăşirea scumpei noastre patrii, România socialistă.

Întreaga desfăşurare a lucrărilor Congresului reprezintă o dovadă elocventă a creşterii conştiinţei celor cărora partidul, dumneavoastră, mult stimate tovarăşe Nicolae Ceauşescu, le-aţi încredinţat misiunea de înaltă responsabilitate de a pregăti şi educa generaţiile care vor prelua şi duce mai departe lupta şi tradiţiile glorioase ale înaintaşilor, efortul şi munca neobosită a generaţiei prezente, adăugînd noi şi durabile realizări operei de edificare a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism, de continuă înflorire şi înălţare a patriei.

Vă asigurăm, mult iubite şi stimate tovarăşe secretar general Nicolae Ceauşescu, că întregul personal didactic este puternic mobilizat pentru traducerea în viaţă a istoricelor hotăriri ale Congresului al XII-lea al partidului, pentru realizarea unei noi calităţi şi în activitatea instructiv-educativă în învăţămîntul de toate gradele.

În numele tuturor cadrelor didactice, al elevilor şi studenţilor ne angajăm în faţa partidului şi poporului, a dumneavoastră personal, mult stimate şi iubite tovarăşe secretar general al partidului, că vom acţiona într-o deplină unitate — educatoare, învăţători, profesori, cadre didactice de pe întreg cuprinsul patriei, români, maghiari, germani şi de alte naţionalităţi — pentru ridicarea învăţămîntului la nivelul răspunderilor şi exigenţelor pe care le pune în faţa sa dezvoltarea României în etapa actuală, pentru a asigura formarea omului nou, cu o temeinică pregătire profesională şi un larg orizont ştiinţific şi cultural, cu o conştiinţă înaintată, revoluţionară, devotat trup şi suflet partidului, patriei şi poporului, cauzei construirii socialismului şi comunismului în ţara noastră, a progresului şi păcii în întreaga lume.

CONGRESUL EDUCAŢIEI ŞI ÎNVĂŢĂMÎNTULUI

Din CHEMAREA
CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI
către toate cadrele didactice din Republica Socialistă România

Pornind de la rolul nobil al școlii, ca factor principal de educație și formare a omului nou, de pregătire a forței de muncă, a cadrelor, de la succesele importante obținute în înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XI-lea și a prevederilor Programului partidului în acest sector al construcției socialiste — încheierea în linii mari a procesului de reorganizare și așezare pe baze noi a școlii de toate gradele, generalizarea învățămîntului de 10 ani, extinderea învățămîntului liceal, îndeosebi tehnic, profilarea mai bună a învățămîntului superior, corespunzător necesităților societății, integrarea învățămîntului cu cercetarea științifică și producția, îmbunătățirea activității de reciclare profesională a cadrelor — de la mărețele obiective înscrise în documentele celui de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român, de la exigențele formulate în cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației și învățămîntului.

Conștienți că este o înaltă datorie patriotică, o înaltă răspundere comunistă de a pune toată priceperea, energia și măiestria noastră în slujba pregătirii pentru muncă și viață a generațiilor de azi și de mîine ale constructorilor societății socialiste și comuniste.

Adresăm tuturor slujitorilor școlii — educatoare, învățători, asistenți, lectori, conferențiari și profesori, întregului personal muncitor în instituțiile de învățămînt, părinților, organizațiilor de copii și tineret, tuturor celor care participă la instruirea și educarea generațiilor tinere,

CHEMAREA

să continuăm cu însuflețire, cu toată puterea de muncă și de dăruire, sub conducerea organelor și organizațiilor de partid, eforturile pentru dezvoltarea învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, organizarea temeinică a calificării forței de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii;

Să situăm în centrul preocupărilor noastre modernizarea continuă a conținutului procesului instructiv-educativ, aplicarea cu fermitate a noilor planuri de învățămînt aprobate de congres, a programelor și manualelor școlare, asigurînd pregătirea temeinică de cultură generală și fundamentală a tineretului studios, pregătirea profesională, formarea elevilor și studenților în profiluri largi, în așa fel, încît la absolvire să se poată încadra activ, cu bune rezultate, în producție, în activitatea socială, să poată ține pasul cu ritmul rapid de dezvoltare economică și socială a țării;

Să asigurăm pregătirea tineretului pentru muncă și viață, să-l ajutăm să-și însușească cele mai noi cunoștințe științifice și tehnice, fructificînd mai bine experiența și rezultatele cercetării științifice pe plan național și mondial, cuceririle cunoașterii umane, să-i formăm deprinderile necesare exercitării unor profesii utile societății, să dezvoltăm în rîndurile tinerilor respectul și pasiunea pentru munca producătoare de valori materiale, unica sursă a sporirii avuției naționale, a bunăstării și fericirii personale, domeniul hotărîtor al afirmării personalității umane, să stimulăm larg capacitatea intelectuală, imaginația, înclinațiile spre cercetare și proiectare, spiritul de inventivitate și de creație;

Să sporim mai mult contribuția școlii la cunoașterea și însușirea de către elevi și studenți a comorilor culturii, a limbii și literaturii române, istoriei, creației materiale și spirituale a poporului nostru, să sădim în conștiința acestora înaltele trăsături morale ale omului nou, principiile eticii și echității socialiste, să-i educăm în spiritul concepției revoluționare, materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al umanismului socialist, al ideologiei și politicii Partidului Comunist Român, să transformăm într-o măsură și mai mare activitatea educativă într-o puternică forță de mobilizare și dinamizare a energiilor creatoare ale tineretului studios la înfăptuirea politicii partidului și statului nostru;

Să educăm tinerele generații în spiritul patriotismului revoluționar, socialist, să le cultivăm recunoștința și prețuirea față de strămoși, care cu sacrificii și jertfe uriașe au apărat ființa națională a poporului, au ținut sus steagul luptei pentru libertate și neatîrnare, pentru dreptate națională și socială, să le dezvoltăm hotărîrea de a duce mai departe, în noile condiții istorice, făclia progresului și civilizației pe pămîntul României. Să-i formăm pe toți tinerii patriei — români, maghiari, germani, sîrbi ori de alte naționalități — în spiritul unității și prieteniei frățești, de nezdruncinat, al respectului reciproc, pentru a-și dedica, împreună, întreaga energie înfloririi continue a patriei comune — România socialistă;

Să formăm generațiile tinere în spiritul prieteniei și colaborării cu popoarele țărilor socialiste, ale țărilor în curs de dezvoltare, nealiniate, cu toate popoarele

lumii, în spiritul solidarității cu forțele progresiste, democratice, antiimperialiste, cu copiii și tinerii din întreaga lume.

Educatoare !

Sînteți, împreună cu familia și organizația „Șoimii patriei", călăuza primilor pași ai copiilor în viață. De activitatea voastră depind pașii următori pe care aceștia îi vor face pe tărîmul cunoașterii, al formării ca cetățeni ai patriei !

Aplicați, în mod creator, prevederile programelor de activități, ținînd seama de particularitățile fiecărei grupe de vîrstă ; stimulați gîndirea și inteligența copiilor, dezvoltarea lor fizică armonioasă, asigurați-le însușirea cunoștințelor necesare pregătirii pentru școală, educați-i în spiritul dragostei fierbinți față de țară, de partid și popor, față de cel mai iubit prieten și îndrumător al tinerei generații, tovarășul Nicolae Ceaușescu !

Formați-le, de la cea mai fragedă vîrstă, deprinderi de muncă, de ordine și disciplină, trăsături înaintate de caracter și de comportare civilizată !

Contribuiți cu toată puterea voastră de muncă la dezvoltarea și perfecționarea sistemului de educație preșcolară, astfel încît, în cincinalul următor, să fie cuprinși în grădinițe, practic, toți copiii de această vîrstă !

Învățătoare și învățători !

Folosiți din plin setea de învățătură a copiilor de vîrste mici, pentru ca anii de început să fie cît mai rodnici, învățați-i pe copii să iubească și să-și însușească limba română, formați-le deprinderile necesare de citire și de scriere corectă, dezvoltați-le dragostea și pasiunea pentru lectură, introduceți-i, cu pricepere, în lumea științei, în cunoașterea naturii și a societății. Perseverați pentru cuprinderea și menținerea la cursuri a tuturor copiilor de vîrstă școlară, pentru ridicarea nivelului de pregătire al tuturor elevilor și lichidarea, pe această cale, a repetenției, în așa fel încît fiecare să parcurgă ciclul primar cu bune rezultate !

Căutați cu răbdare căile care să ducă spre inimile și mințile elevilor pentru a le îmbogăți viața sufletească, cultivați-le interesul și respectul pentru muncă, deschideți-le orizonturile culturii și științei !

Împreună cu familia și Organizația pionierilor, formați tinerele vlăstare ale țării în spiritul omeniei, al cinstei, al dragostei față de patrie, al devotamentului nemărginit față de partid și popor, realizînd, astfel, continuitatea necesară între educația preșcolară și procesul instructiv-educativ caracteristic primelor clase ale învățămîntului obligatoriu !

Profesoare și profesori din învățămîntul gimnazial !

Continuați, pe un plan superior opera începută cu pricepere și migală de educatoare și învățători, oferiți elevilor, în mod sistematic și novator, datele cele mai importante ale științei, tehnicii și culturii moderne, dezvoltați-le gîndirea creatoare, cultivați-le interesul pentru studiu, dragostea pentru muncă, formați-le deprinderi profesionale practice, ajutați-i în orientarea școlară și profesională, potrivit cerințelor de forță de muncă și aptitudinilor lor, pentru continuarea studiilor în învățămîntul liceal de specialitate !

Asigurați creșterea nivelului calitativ al lecțiilor pentru a le face mai atractive și accesibile, în măsură să trezească și să dezvolte interesul și dragostea tineretului pentru știință, tehnică, artă și cultură, perfecționați-vă necontenit metodele de transmitere a cunoștințelor !

Depuneți, împreună cu organizațiile de copii și tineret, cu familia, întreaga voastră capacitate de muncă și forță de înrîurire pentru a forma la elevi convingeri științifice statornice, pentru educarea lor politico-ideologică și patriotică, cultivați-le generozitatea și modestia, conștiința civică, răspunderea ce le revine în școală și societate !

Profesoare și profesori din învățămîntul liceal, profesional și maiștri !

În cincinalul următor se prevede formarea unui număr însemnat de muncitori calificați, tehnicieni și maiștri, cuprinderea în treapta a II-a de liceu a unui număr sporit de elevi și crearea condițiilor pentru trecerea la generalizarea învățămîntului liceal, ceea ce pune în fața dumneavoastră răspunderi tot mai mari de natură organizatorică, științifică și didactică.

Pregătiți cu pasiune viitoarele cadre necesare tuturor ramurilor economiei naționale, acordați o atenție deosebită formării de muncitori calificați în meseriile de bază pentru construcții de mașini, industrie metalurgică, minieră, petrolieră, chimică, materiale de construcții, construcții-montaj, în meserii specifice agriculturii, precum și pentru celelalte sectoare ale activității economice și sociale !

Asigurați o astfel de calificare tuturor cadrelor încît acestea să poată executa în bune condiții operațiile de reglare, supraveghere tehnică și întreținere a mașinilor și utilajelor la care lucrează, să poată pune în valoare, la parametri maximi, puternica bază tehnico-materială de care dispune economia națională, să utilizeze cu maximum de economie materiile prime și materialele, energia și

combustibilul, să răspundă exigențelor crescînde privind productivitatea muncii și calitatea produselor, generalizarea noului mecanism economico-financiar!

Împletiți armonios pregătirea teoretică cu cea practică, asigurînd însușirea temeinică de către întregul tineret, într-un sistem de formare multilaterală, a disciplinelor științifice fundamentale — matematica, fizica, chimia, biologia — a disciplinelor de cultură generală și social-politice, a disciplinelor de specialitate, precum și a deprinderilor practice, realizarea unui profil larg în pregătirea tineretului, astfel încît absolvenții să poată trece fără dificultăți de la o meserie la alta, de la un utilaj la altul mai perfecționat, de la o tehnologie la alta mai eficientă, să se poată încadra rapid într-o nouă formă de organizare a muncii, într-un program de lucru!

Cultivați la elevi dragostea pentru meseria și specialitatea aleasă, spiritul de ordine și disciplină, răspunderea față de sarcinile ce le revin în procesul de producție. Obișnuiți elevii cu organizarea rațională a locului de muncă, cu respectarea timpului de lucru, dezvoltați-le răspunderea pentru calitatea muncii depuse, pentru păstrarea cu grijă a mașinilor, instalațiilor și uneltelor cu care lucrează!

Împreună cu organizația U.T.C., asigurați educarea politico-ideologică și moral-cetățenească a elevilor, formarea lor ca oameni cu un larg orizont de cunoaștere, cu o concepție înaintată despre lume și viață, cu un înalt nivel de conștiință socialistă!

Membri ai corpului didactic universitar!

Partidul și statul nostru v-au încredințat formarea specialiștilor cu înaltă calificare pentru toate domeniile de activitate. De modul în care vă desfășurați munca depinde în covîrșitoare măsură nivelul științific, tehnic și cultural al cadrelor României socialiste.

Folosiți din plin posibilitățile pe care vi le-a pus la dispoziție orînduirea noastră socialistă pentru a asigura pregătirea temeinică a studenților, în concordanță cu cerințele progresului tehnico-științific contemporan, ale dezvoltării economico-sociale a țării!

Militați permanent ca întregul proces instructiv-educativ să se desfășoare la un înalt nivel calitativ, pe baza integrării acestuia cu producția, cu proiectarea și cercetarea științifică!

Asigurați însușirea de către studenți a cunoștințelor și deprinderilor necesare exercitării eficiente a viitoarei profesii, prin participarea efectivă a acestora la activitatea de producție, cercetare științifică și proiectare, la activități economice, social-politice, cultural-educative, didactice și de ocrotire a sănătății!

Pregătiți viitorii specialiști în profiluri largi, care să le permită adaptarea rapidă la transformările impuse de revoluția tehnico-științifică contemporană!

Îndrumați personal, cu solicitudine și căldură, tinerii aflați pe băncile facultăților în anii decisivi pentru dezvoltarea personalității — anii studenției — pentru a se forma ca oameni de înaltă ținută științifică, intelectuală și morală, credincioși ideilor celor mai înaintate ale omenirii, devotați partidului, patriei și poporului!

Preocupați-vă intens, împreună cu Asociațiile studenților comuniști, de educarea specialiștilor de mîine în spiritul concepției revoluționare a partidului nostru, de înarmarea lor cu gîndirea cea mai înaintată despre lume și viață, materialismul dialectic și istoric, formați-i ca luptători neobosiți pentru progresul continuu al patriei, pentru progresul întregii societăți umane!

Utilizați integral potențialul de gîndire creatoare de care dispune învățămîntul superior, unindu-vă eforturile cu cele ale specialiștilor din producție și cercetare, astfel încît școala superioară, cadrele universitare și studenții să participe într-o măsură sporită la afirmarea revoluției tehnico-științifice în toate domeniile de activitate, la creșterea rolului științei în modernizarea economiei naționale, a întregii vieți sociale, la accentuarea contribuției creației științifice românești la progresul multilateral și dinamic al țării noastre, la îmbogățirea tezaurului cunoașterii universale. Acționați mai ferm pentru legarea cercetării cu învățămîntul și producția, pentru întărirea conlucrării cu masele largi ale celor ce muncesc — făuritorii bunurilor materiale. Faceți totul pentru îndeplinirea obiectivelor cuprinse în Programul de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și introducere a progresului tehnic, în Programul de cercetare și dezvoltare în domeniul energiei, astfel încît deceniul următor să devină cu adevărat deceniul științei, tehnicii, calității și eficienței!

Tovarășe și tovarăși, oameni ai muncii din școli și facultăți!

Transpunerea în viață a politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului, ridicarea continuă a calității procesului instructiv-educativ, adaptarea lui la nevoile actuale și de perspectivă ale economiei, științei și culturii impun preocupări sistematice pentru propria pregătire și perfecționare.

Să îmbogățim și să adîncim necontenit cunoștințele pe care le predăm, să ne desăvîrșim neîncetat pregătirea, să șlefuim cu grijă arta noastră pedagogică, metodele de muncă cu preșcolarii, elevii și studenții. Aceasta, în paralel cu strădania de a fi mereu la curent cu ceea ce este nou în domeniul nostru de activi-

tate, cu preocuparea de a încorpora în procesul predării atît pasiune și dăruire, cît și cunoștințe noi, renunțînd la tot ceea ce nu mai corespunde progresului economic și social!

Munca noastră, a cadrelor didactice, se înscrie în aria celor mai frumoase, mai nobile și mai importante activități umane, fapt care ne obligă să fim model de pregătire, de ținută și comportare, în toate împrejurările, în școală, în familie, în societate!

Indiferent de disciplina pe care o predăm, răspundem de imprimarea în rîndurile elevilor și studenților a spiritului de ordine și disciplină, a cinstei și corectitudinii, a respectului față de legile țării și normele socialiste de conviețuire, a atitudinii înaintate, responsabile față de muncă, de îndatoririle școlare și obștești!

Valorificînd luminoasele tradiții ale școlii românești, educatoarele, învățătorii, profesorii, cadrele didactice din învățămîntul superior, de pe tot cuprinsul țării, sînt chemate să desfășoare o bogată activitate politico-educativă și culturală de masă în rîndul locuitorilor orașului, comunei sau satului în care trăiesc și muncesc pentru sporirea participării conștiente a acestora la înflorirea localităților, la înfăptuirea politicii partidului de dezvoltare economico-socială a țării, de ridicare generală a gradului de civilizație și prosperitate!

Pe baza experienței dobîndite pînă acum, aduceți-vă întreaga contribuție la perfecționarea în continuare a organizării și desfășurării Festivalului național „Cîntarea României" și a competiției sportive de masă „Daciada", care asigură stimularea și mobilizarea largă a talentelor și energiilor creatoare ale întregului popor, promovarea creației culturale și tehnico-științifice, înflorirea artei și culturii noi, socialiste, extinderea sportului și culturii fizice, formarea oamenilor muncii de la orașe și sate în spiritul înaltului umanism al societății noastre, al principiilor eticii și echității socialiste!

Tovarășe și tovarăși!

Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român, jalonînd direcțiile dezvoltării societății noastre în cincinalul viitor, precum și orientările evoluției ei pînă la sfîrșitul acestui mileniu, a stabilit sarcini de importanță deosebită pentru modernizarea, în continuare, a școlii românești de toate gradele.

În lumina acestor sarcini, Congresul educației și învățămîntului a adoptat un minunat program de activitate menit să conducă la ridicarea pe o treaptă calitativ superioară a întregii munci de instruire și educare a tinerelor generații, a procesului de formare a omului nou. Totodată, a aprobat noile planuri de învățămînt și Statutul personalului didactic. Ceea ce se impune acum este ca, sub conducerea nemijlocită a organelor și organizațiilor de partid, să trecem cu toată hotărîrea, cu tot elanul nostru revoluționar la înfăptuirea prevederilor acestora.

DESFĂȘURAREA LUCRĂRILOR CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

În zilele de 11 și 12 februarie 1980 s-au desfășurat la București în Sala Palatului Republicii, lucrările primului Congres al educației și învățămîntului. Onorat de prezența tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU, secretar general al Partidului Comunist Român, președintele Republicii Socialiste România, Congresul s-a înscris ca unul din evenimentele de seamă din viața politică și spirituală a țării, moment de o deosebită importanță pentru dezvoltarea școlii românești.

La ședința inaugurală a congresului, împreună cu tovarășul NICOLAE CEAUȘESCU, au luat parte tovarășa Elena Ceaușescu *și alți conducători de partid și de stat.*

Întrunit din inițiativa tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU, acest prim forum al slujitorilor școlii din România socialistă a constituit una din cele mai reprezentative reuniuni din istoria școlii românești. În sala congresului s-au reunit 3.300 delegați și invitați, reprezentînd pe cei aproape 260.000 de membri ai corpului didactic — educatoare, învățători, profesori, cadre universitare.

Congresul și-a desfășurat lucrările în ședințe plenare și în cele patru secțiuni: Secțiunea învățămîntului preșcolar, primar și gimnazial, Secțiunea învățămînt liceal, profesional și de maiștri, Secțiunea învățămînt superior și cercetare științifică, Secțiunea munca politico-educativă și predarea științelor sociale în învățămînt.

ORDINEA DE ZI A CONGRESULUI A CUPRINS:

1. **Raport privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului. Sarcinile ce revin cadrelor didactice, instituțiilor de învățămînt pentru înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român privind perfecționarea învățămîntului, creșterea rolului școlii în formarea cadrelor și educarea comunistă, revoluționară a tineretului.**

2. **Raport asupra proiectelor planurilor de învățământ.**
3. **Program privind asigurarea forței de muncă, dezvoltarea învățământului și perfecționarea continuă a pregătirii cadrelor în perioada 1981—1990.**
4. **Raport asupra proiectului Statutului personalului didactic.**
5. **Alegerea Consiliului Superior al Educației și Învățământului.**

Primit cu multă însuflețire, cu caldă afecțiune, cu sentimente de profundă prețuire, în prima zi a lucrărilor, a rostit o magistrală cuvîntare tovarășul NICOLAE CEAUȘESCU.

În cadrul ordinei de zi a congresului, la primul punct, tovarășa Aneta Spornic, *ministrul educației și învățămîntului, a prezentat Raportul privind înfăptuirea hotărîrilor de partid și de stat în domeniul educației și învățămîntului. Sarcinile ce revin cadrelor didactice, instituțiilor de învățămînt pentru înfăptuirea hotărîrilor Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român privind perfecționarea învățămîntului, creșterea rolului școlii în formarea cadrelor și educarea comunistă, revoluționară a tineretului.*

Tovarășul Marin Rădoi, *adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a expus Raportul asupra proiectelor planurilor de învățămînt, iar tovarășul* Petre Constantin, *adjunct al ministrului educației și învățămîntului, a prezentat Raportul asupra proiectului Statutului personalului didactic.*

În lucrările din plenară și pe secții au luat cuvîntul la dezbateri membri ai personalului didactic de pe toate treptele de învățămînt și din întreaga țară, muncitori, părinți, elevi, studenți, cercetători și alți specialiști, reprezentanți ai unor ministere și organizații de copii și tineret. Toți participanții la dezbateri au subliniat în intervențiile lor preocuparea permanentă și stăruitoare a conducerii partidului și statului, personal al tovarășului NICOLAE CEAUȘESCU — ctitorul școlii moderne românești — pentru perfecționarea învățămîntului, pentru instruirea și educarea multilaterală a tineretului.

Congresul a adoptat documentele înscrise pe ordinea de zi: Programul privind organizarea forței de muncă, dezvoltarea învățămîntului și perfecționarea continuă a pregătirii cadrelor în perioada 1981—1990, planurile de învățămînt și Statutul personalului didactic, stabilindu-se ca viitorul Consiliu Superior al Educației și Învățămîntului să le definitiveze pe baza propunerilor care s-au făcut la Congres și în cadrul dezbaterilor publice. De asemenea, a fost adoptată Chemarea către toate cadrele didactice din Republica Socialistă România.

Congresul a aprobat propunerile privind componența Consiliului Superior al Educației și Învățămîntului, organizat, potrivit Legii educației și învățămîntului, pentru îndrumarea, controlul și coordonarea învățămîntului de toate gradele. În funcția de președinte al Consiliului a fost ales tovarășul Ștefan Voitec, *membru al Comitetului Politic Executiv al C.C. al P.C.R., vicepreședinte al Consiliului de stat. Primvicepreședinte al Consiliului este, potrivit legii, ministrul educației și învățămîntului.*

În cuvîntul său, la încheierea lucrărilor Congresului, tovarășul Ștefan Voitec a scos în evidență înalta semnificație ideologică, politică și științifică a primului Congres al educației și învățămîntului, laborioasa activitate depusă în ședințele plenare și pe secții. Subliniind însemnătatea documentelor adoptate pentru progresul școlii românești, vorbitorul a îndemnat întregul personal didactic să se angajeze ferm la înfăptuirea politicii interne și externe a partidului și statului nostru, să militeze neobosit pentru îndeplinirea măreților sarcini și obiective puse de Congresul al XII-lea al P.C.R. în fața școlii, să acționeze cu perseverență pentru perfecționarea învățămîntului, pentru creșterea contribuției sale la formarea forței de muncă și a cadrelor necesare societății, la progresul multilateral al României și înălțarea națiunii noastre socialiste pe culmile progresului și civilizației.

Într-o atmosferă de mare însuflețire, de puternic entuziasm, participanții la Congres au adoptat textul telegramei adresate Comitetului Central al Partidului, tovarășului Nicolae Ceaușescu. *În marea Sală a Palatului Republicii au răsunat acordurile vibrante ale cîntecului „E scris pe tricolor unire".*

MĂSURI ȘI ACȚIUNI FERME, EFICIENTE

Prof. ELENA BĂDILĂ
Inspector școlar general al Inspectoratului școlar al județului Ilfov

Sub impulsul mobilizator al primului forum al educației și învățămîntului, Inspectoratul școlar al județului Ilfov, sub conducerea Comitetului județean de partid, a mobilizat colectivele de cadre didactice pentru transpunerea în viața școlii a ideilor ce se desprind din cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la deschiderea lucrărilor și din celelalte documente adoptate la Congres.

Ne-am propus **o reconsiderare a întregii activități privind perfecționarea cadrelor didactice și dezvoltarea învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării acestuia, a integrării cu producția și cercetarea.**

Inspectoratul școlar, printr-o largă colaborare cu Academia „Ștefan Gheorghiu", cu Universitatea București și cu alte instituții de cultură și știință, va acționa în direcția **extinderii, diversificării și creșterii eficienței formelor de perfecționare politico-ideologică și profesională a cadrelor didactice.** Aceste preocupări se vor concretiza în organizarea de **dezbateri, informări, simpozioane și schimburi de experiență,** prin care se va urmări valorificarea și aplicarea practică a noilor planuri de învățămînt, programe, cît și perfecționarea metodologiilor specifice obiectelor de învățămînt.

La nivelul tuturor unităților școlare vor fi aplicate în practică **indicațiile secretarului general al partidului și hotărîrile adoptate de Congresul educației și învățămîntului.** Cu profesorii-diriginți și directorii de școli, pe centre metodice, se va dezbate tema „Preocupări ale cadrelor didactice pentru educarea moral-politică, patriotică și revoluționară a elevilor, în lumina sarcinilor ce revin școlii din documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. și din ideile și orientările ce se desprind din cuvîntarea tovarășului Nicolae Ceaușescu la Congresul educației și învățămîntului".

Pentru ca **activitatea de perfecționare** a cadrelor didactice să îmbrace **un caracter cît mai concret,** majoritatea activităților se vor desfășura în laboratoare, cabinete și ateliere. Astfel, cu profesorii de fizică-chimie se vor organiza activități practice și dezbateri pe tema „Cum am organizat laboratorul pentru a răspunde mai bine sarcinilor de formare la elevi a spiritului de investigație experimentală și a deprinderilor tehnico-practice", cu profesorii de biologie — agricultură vom dezbate tema „Integrarea observației independente și a experimentului în lecțiile de biologie", iar la matematică un ciclu de acțiuni vizează contribuția acestei discipline la optimizarea activității social-economice.

Potrivit orientărilor stabilite de Congres vom imprima muncii de îndrumare și control **un spirit nou, activ,** care **să determine înlăturarea neajunsurilor, creșterea responsabilității colectivelor didactice** în asigurarea calității învățămîntului și pregătirii temeinice a tinerei generații. De asemenea, avem drept obiectiv **asigurarea unei conduceri realist-științifice a procesului instructiv-educativ,** optimizarea deciziilor în raport cu realitatea concretă din școli. În acest sens vom dezbate cu directorii probleme cum sînt: conducerea științifică a procesului de învățămînt, modalități de organizare și îndrumare a activității educative din școală și din afara ei; sporirea eficienței întregii munci educative pentru formarea la elevi a convingerilor ateist-științifice. **Conținutul lecțiilor de la cursurile de perfecționare a educatoarelor și învățătorilor** va pune mai mult accentul pe latura practic-aplicativă a procesului instructiv-educativ.

Aplicarea principiului politehnizării învățămîntului, al îmbinării strînse cu producția și cercetarea va marca un nou salt calitativ în școlile județului prin continua racordare a rețelei de învățămînt și a planurilor de școlarizare la cerințele dezvoltării social-economice, pentru asigurarea pregătirii forței de muncă. În acest context vom acționa pentru cuprinderea în procent de 90% a absolvenților ciclului gimnazial, în licee industriale și agroindustriale. Astfel, pe lîngă cele 18 licee industriale și agroindustriale vom extinde rețeaua școlilor generale cu treapta I de liceu, încît în fiecare comună să funcționeze clasele a IX-a și a X-a pentru a pregăti elevii în principalele profiluri: mecanic, construcții, industrie ușoară, prelucrarea lemnului și agricol. Totodată, vom intensifica activitatea de orientare școlară și profesională, de educare a elevilor în spiritul dragostei față de meseria aleasă, în așa fel încît în treapta a II-a de liceu să-și continue studiile un număr cît mai mare de absolvenți ai treptei I. Toate aceste orientări și manifestări în structura învățămîntului din județul Ilfov impun perfecționarea și intensificarea conlucrării școlii cu unitățile economice din județ, în vederea continuării acțiunilor de dotare, asigurării locurilor de practică pentru elevi. Vom extinde instruirea elevilor din clasele a XI-a și a XII-a direct în producție, îndeosebi la șantierele navale Oltenița și Giurgiu, la Întreprinderea de utilaj greu, Combinatul chimic și Întreprinderea textilă „Dunăreana" din Giurgiu, Întreprinderea de ambalaje Buftea, Fabrica de ferite Urziceni, pe șantierele de construcții și în unitățile agricole. Vom întări colaborarea cu direcțiile de învățămînt din ministerele economice, conducerile întrepriderilor beneficiare de forță de muncă, organizațiile de tineret, pentru repartizarea și încadrarea absolvenților în meseria pentru care au fost calificați, urmărind integrarea lor socio-profesională și ridicarea gradului de calificare. Aceste preocupări vor contribui la asigurarea a peste 5000 de muncitori calificați, necesari în acest an județului și a celor aproximativ 3200 muncitori în cincinalul 1981—1985.

Vom acționa neabătut pentru înfăptuirea în viața școlii a indicațiilor secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a orientărilor și sarcinilor stabilite de Congresul educației și învățămîntului privind realizarea unei noi calități în procesul instructiv-educativ.

ANGAJAREA ȘI RESPONSABILITATEA CERCETĂRII PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

Conf. univ. dr. VIRGILIU RADULIAN
Directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice

Congresul Educației și Învățămîntului stăruie încă puternic în conștiința tuturor educatorilor. Cuvîntul ce ne-a fost adresat cu acest prilej de tovarășul Nicolae Ceaușescu, cuvînt de cald îndemn, de amplă vibrație patriotică și profundă înțelepciune comunistă, constituie un însuflețitor program de perfecționare a învățămîntului românesc, de înfăptuire a istoricelor hotărîri ale Congresului al XII-lea al P.C.R.

În spirit de angajare responsabilă comunistă, dorim să relevăm unele direcții de acțiune ale cercetării psihopedagogice. Înfăptuirea importantelor obiective stabilite de Congresul Educației și Învățămîntului presupune, înainte de toate, extinderea investigațiilor științifice și legarea lor tot mai strînsă de întreaga activitate de învățămînt. Complexitatea crescîndă a proceselor de educație în societatea noastră socialistă contemporană, înfăptuirea obiectivului stabilit de Congresul al XII-lea al P.C.R. privind „formarea omului nou, multilateral dezvoltat, cu o conștiință înaintată, făuritor conștient al propriului destin" presupun — mai mult ca oricînd — sporirea ponderii și importanței principiilor didactice și pedagogice în organizarea întregii activități. Analizînd cu mare forță de relevanță strategiile progresului științific și modalitățile optime de înfăptuire a acestora în noua etapă a dezvoltării societății noastre socialiste, eminentul om de știință, academician dr. inginer Elena Ceaușescu, președinte al C.N.S.T., sublinia la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. că științele sociale, ca și cele economice, „trebuie să **aprofundeze legile obiective ale dezvoltării sociale, să elaboreze cele mai eficiente căi de utilizare conștientă a acestora.** Pornind de la constatarea funcției obiective a învățămîntului de factor tot mai activ al progresului social economic, cercetarea pedagogică s-a orientat și acționează în acest sens spre înfăptuirea, în cele mai bune condițiuni, a menirii învățămîntului de principal factor de pregătire a forței de muncă. În raport cu noile cerințe, cercetarea pedagogică se va concentra în anul 1980 și următorii pe elaborarea unor modele și programe de educație tehnologică pe nivele și profile de învățămînt, corelate cu proiectarea unor conținuturi și metodologii de instrucție mai temeinic elaborate din punct de vedere pedagogic îndeosebi, în domeniul științelor fundamentale, cu introducerea unor metode mai eficiente de muncă și instruire practică.

Vom da o atenție sporită, în acest context, unor aspecte cum sînt : organizarea pe baze științifice a activității tehnico-practice agroindustriale a elevilor în condiții de producție (cercetările de pînă acum — pe acest profil, din județul Teleorman, vor fi extinse în județele Ialomița, Argeș și Prahova), experimentarea unor variante de desfășurare a practicii productive a elevilor și studenților, analiza nivelului de pregătire teoretico-practică și a modalităților de egalizare a șanselor de reușită în trepte ulterioare de producție și învățămînt ș.a.

În viziunea asigurării unei eficiențe cît mai ridicate a activității în acest domeniu se vor intensifica investigațiile în județele Alba și Teleorman cu privire la organizarea practicii productive în complexe școlare integrate. În acest fel se va urmări implicarea mai profundă a pedagogiei în optimizarea organizării practicii productive, în vederea sporirii eficienței formative a acesteia.

O pondere principal nouă o dobîndește acțiunea de orientare școlară și profesională. Reevaluată, punînd accent deosebit pe angajarea tuturor factorilor implicați și ținînd în mod concret seama de ambianța socială, cît și de condițiile noi ale dezvoltării producției moderne, activitatea de orientare școlară și profesională, se va concentra pentru crearea aspirațiilor și motivației politico-patriotice în rîndurile tineretului, pentru a răspunde cît mai deplin prin opțiuni, la necesarul

forței de muncă al diferitelor ramuri și profile de producție. Astfel vor fi organizate, în cooperare cu Inspectoratul Școlar al Municipiului București, laboratoare de O.S.P. cu funcție metodologică mai precis elaborată, care să constituie, apoi, cadru de referință pentru acțiuni similare în județe. În același scop vor fi inventariate și experimentate — în practica educativă și productivă — un număr de calificări „cheie", în măsură să determine **formarea unor competențe cu largă aplicabilitate,** în domeniul tehnic, social și educațional. Pe această bază se vor programa și experimenta, modalități cu sporită eficiență formativă de cultivare a aptitudinilor care să permită policalificarea și mobilitatea profesională. Cercetarea psihopedagogică va participa, totodată, nemijlocit la perfecționarea procesului instructiv-educativ în unele unități de învățămînt din profilurile cu mai mare nevoie de cadre, astfel încît acestea să se poată situa, în cel mai scurt timp posibil la nivelul cerințelor unor unități de învățămînt model, atît în ceea ce privește procesul de instrucție, cît și organizarea practicii în producție.

Atenție deosebită vom acorda evaluării eficienței pregătirii școlare și profesionale în funcție de performanțele și comportamentul la locul de muncă, în producție, ale absolvenților.

În vederea ridicării nivelului competenței pedagogice a cadrelor care organizează, conduc și îndrumă aceste activități se vor elabora și experimenta în practică modalități de organizare a stagiilor în producție, cercetare și proiectare a cadrelor didactice care predau discipline tehnice și tehnologice și, concomitent, de perfecționare psihopedagogică a cadrelor tehnice din învățămînt.

Finalitatea socială a întregii activități școlare depinde de perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale științei, ale didacticii moderne. Optimizarea tehnologiilor de învățămînt va constitui, de aceea, o altă direcție majoră de preocupări. Astfel, se va fundamenta pedagogic acțiunea de corelare — în viziunea noilor planuri de învățămînt a conținutului programelor și manualelor școlare în vederea degajării lor de excesul informațional și pentru legarea mai organică a acestora de finalitățile procesului instructiv. Va fi continuată acțiunea de elaborare a baremelor de cunoștințe, care au fost validate experimental pe eșantion național pentru clasele I—IV în 36 județe, la nivelul ciclului gimnazial. Importante probleme vor fi abordate la nivelul învățămîntului preșcolar și primar, cum sînt: constituirea unui sistem educativ unitar pe întreaga durată a preșcolarității (creșă-grădiniță), extinderea modernizării în domenii cum sînt cunoștințele despre mediu, educația moral-patriotică și civică, elaborarea unui îndrumător de pregătire a copiilor pentru școală, atît pentru educatoare, cît și pentru părinți și învățători; proiectarea unor programe speciale de activitate pentru copiii care — fie datorită faptului că sînt amînați pentru clasa I, fie că împlinesc vîrsta de 6 ani după 15 septembrie — repetă grupa mare; examinarea mai atentă a problemelor specifice activități cu copiii din clasa I și a modalităților de a asigura, în condiții calitative corespunzătoare, înălturarea repetenției din ciclul primar.

La nivel gimnazial și liceal, în paralel cu experimentarea unor noi modele de instruire pe discipline, cu precădere de cele fundamentale, se va urmări elaborarea unor modalități de antrenare mai intensă a elevilor și studenților în investigarea științifică, de tip experimental și explorativ. Vor fi examinate capacitățile elevilor de a descoperi adevărul, prin efort propriu, contribuțiile specifice ale diferitelor discipline la formarea acestor capacități. În scopul perfecționării acestei activități a cadrelor didactice se va extinde folosirea unor instrumente de lucru cum sînt baremele de cunoștințe, fișele de evidență a progresului școlar ș.a.

Cercetări noi vor fi destinate investigării metodelor de formare a gîndirii interdisciplinare, de învățare structurală și creativă, precum și de inițiere a elevilor și studenților în cercetarea științifică.

Un obiectiv principal al cercetării pedagogice va fi perfecționarea muncii educative. I.C.P.P. își propune, în această privință, să dezvolte cercetările privind educația materialist-științifică a elevilor, extinzînd investigațiile întreprinse pînă acum în cadrul ciclului gimnazial la nivelul învățămîntului liceal să asigure — totodată — o eficiență sporită a acestor preocupări prin:

— elaborarea unor aspecte noi privind rolul și contribuția activităților tehnico-productive, a celor artistice, științifico-culturale și politico-ideologice în procesul de formare a concepției științifice despre materie, univers și societate;

— organizarea în județele Bacău, Buzău, Neamț, Tulcea ș.a. a unor activități științifico-metodice în colaborare cu cadrele didactice de diferite specialități, cît și a unor cercetări, urmate de dezbateri și finalizări în elaborarea unor îndrumări metodice adecvate.

În final, eforturile se vor concentra în elaborarea unor metodologii care să se înscrie în planul de măsuri al Ministerului Educației și Învățămîntului pentru realizarea, în condiții de eficiență educativă corespunzătoare, a indicațiilor conducerii de partid cu privire la creșterea preocupărilor pentru formarea

omului nou și ridicarea conștiinței socialiste a maselor. Cercetarea va acționa pentru experimentarea unor modalități de valorificare superioară a potențialului educativ al familiei, de diversificare a formelor și conținuutlui activității cu părinții de angajare mai susținută a comitetelor și consiliilor comitetelor cetățenești de părinți. Se vor elabora materiale de informare și pregătire pedagogică a părinților pe cicluri, în mod deosebit la intrări și ieșiri în diferite trepte de învățămînt (cl. I—IV, V ș.a.m.d.), privind aspecte mai importante cu privire la pregătirea copiilor pentru școală, O.S.P., organizarea timpului liber, corelarea activității școlare cu cele extrașcolare, regimul de muncă și odihnă în familie ș.a.m.d.

În vederea adîncirii integrării vor fi cuprinse mai mult de 200 cadre didactice din școli și facultăți efectiv în potențialul științific pe anul 1980, iar implementarea cercetării în practica școlară va cunoaște noi forme, diversificate, precum : constituirea rețelei de școli experimentale ; extinderea conlucrării dintre laboratoarele institutului și inspectoratele școlare și unitățile de învățămînt ; integrarea complexă a cercetării psihopedagogice în întreaga activitate de învățămînt în județele Bacău, Dolj și Teleorman ; extinderea conlucrării cu catedrele universitare, cu casele corpului didactic. În sprijinul cadrelor didactice din învățămîntul gimnazial și liceal va fi elaborat un ghid de metodologie a cercetării pedagogice operaționale.

La acestea, se adaugă, participarea, pe bază de convenție, la programe comune de cercetare cu Academia „Ștefan Gheorghiu", în problemele metodice ale educării adulților, care se vor finaliza prin elaborarea unui ghid metodic și a unei lucrări comune privind educația permanentă în R. S. România.

Pornind de la necesitatea — puternic relevată în Rapotul prezentat la Congresul Educației și Învățămîntului — de a se imprima spirit de mai înaltă exigență, ordine și responsabilitate în munca tuturor cadrelor didactice, se vor elabora criterii de evaluare a calității și eficienței activității cadrelor didactice și a instituțiilor școlare. La investigații, care în primă etapă se vor desfășura în județele Alba, Arad, Bacău, Brașov și Timiș, vor participa nemijlocit cadre didactice, directori de școli și inspectori școlari.

Participarea la pregătirea și fundamentarea deciziilor în învățămînt se va concretiza prin elaborarea unor studii cu privire la prospectarea rețelei și a fluxurilor școlare în funcție de evoluția structurilor profesionale și a necesarului de forță de muncă pînă în anul 1990, variante de perfecționare a bacalaureatului, direcții de prognoză a învățămîntului, elaborarea premiselor pentru constituirea unui sistem unitar de evaluare a activității în învățămînt ș.a.

O preocupare importantă o va constitui aprofundarea laturii teoretice a cercetării psihopedagogice, care va acorda atenție sporită abordării ideologice a problematicii contemporane din acest domeniu. Astfel vor fi continuate — sub egida A.S.S.P. — elaborările cu caracter fundamental sub forma unor tratate și sinteze cum sînt Istoria învățămîntului românesc, Sinteze de pedagogie contemporană, Tratatul de psiho-fiziologie, Compediu de istoria gîndirii pedagogice românești, Lexiconul mijloacelor de învățămînt ș.a.

În vederea asigurării competitivității, a accelerării ciclului cercetare-proiectare-învățămînt, în conformitate cu programul directivă al cercetării științifice, se va acționa în direcția modernizării metodologiilor de cercetare, fundamentîndu-se strategii cu un înalt grad de eficiență, în viziune prospectivă, cu capacitate de a oferi soluții ameliorative și de a ridica nivelul cercetării pedagogice la nivelul celor mai noi cuceriri ale gîndirii științifice și tehnice pe plan mondial. Larga dezbatere a problemelor contemporane ale științelor educației, exercitarea mai activă a rolului de for național al institutului în domeniul pedagogiei și psihologiei, prin organizarea unor manifestări științifice prestigioase și a unor întruniri de lucru operative vor spori participarea și contribuția nemijlocită a cercetării din acest domeniu la perfecționarea învățămîntului din țara noastră.

În acest spirit vor fi intensificate eforturile pentru diversificarea diferitelor ramuri ale științelor educative în viziune interdisciplinară, cu largi deschideri teoretice și operaționale. Pe această cale, cercetarea psihopedagogică își va aduce întreaga sa contribuție la realizarea în cele mai bune condițiuni a hotărîrilor Congresului al XII-lea al P.C.R., la înfăptuirea programului de acțiune adoptat recent de Congresul Educației și Învățămîntului.

MAREA LECȚIE

ÎNSEMNĂRI PE MARGINEA CONGRESULUI EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

GEORGE ȘOVU
inspector școlar
la municipiul București

O mare lecție, o lecție de excepție ar putea fi considerat Congresul educației și învățămîntului, „cea mai largă, cea mai reprezentativă și mai democratică reuniune din istoria școlii românești", inițiată de secretarul general al Partidului Comunist Român — tovarășul Nicolae Ceaușescu.

O lecție — dintre cele strălucite — privită, mai întîi, ca o expresie a înțelepteistrategii și tactici a partidului și statului nostru — căci înțelept lucru este să te gîndești și să acționezi cu răspundere pentru făurirea zilei de mîine a patriei. „Se poate spune — afirma tovarășul Nicolae Ceaușescu — că nu există misiune mai nobilă, îndatorire socială de mai înaltă răspundere decît aceea de a forma și modela omul nou al societății noastre, de a pregăti tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului din România".

Făcînd bilanțul tuturor eforturilor consacrate asigurării unor condiții din ce în ce mai bune instruirii și educării celor aproape 5.500.000 de copii, adolescenți și tineri, aflați pe diferite trepte ale școlii, ca și al rezultatelor remarcabile dobîndite în modernizarea continuă a învățămîntului de toate gradele, realizată în acord cu necesitățile generate de viața actuală și de perspectiva dezvoltării societății noastre socialiste, înaltul forum s-a constituit, prin anumite dimensiuni ale activității sale, ca o vibrantă odă ce-a înmănuncheat șuvoiul larg al sentimentelor și cuvintelor de fierbinte mulțumire și recunoștință adresate partidului, secretarului său general, părintele iubit al tuturor copiilor și tinerilor din această țară, inspiratul arhitect al noului edificiu al instrucției și educației românești.

Fiecare din cei aproximativ 260.000 de slujitori ai școlii s-a simțit profund onorat și însuflețit de participarea la Congres a Omului din fruntea partidului și a țării, care, prin **Cuvîntarea** rostită — model de analiză științifică, multilaterală a învățămîntului nostru, expresie a gîndirii novatoare și a cutezanței revoluționare, a grijii pentru prezentul și viitorul țării — a conturat, încă o dată, cu claritate și precizie, drumul devenirii într-unul din sectoarele hotărîtoare ale vieții.

„Avem o orientare clară, științific fundamentată, precum și o organizare corespunzătoare — afirma secretarul general al partidului ; esențiale sînt acum aplicarea fermă a hotărîrilor adoptate, a prevederilor Legii educației și învățămîntului, lichidarea neîntîrziată a neajunsurilor care mai există, perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, cu cerințele concrete ale societății noastre".

Și aceste cerințe au fost prefigurate, din nou, în cuvîntarea amintită, în care se arăta că în viitorul cincinal școala românească trebuie să facă totul pentru pregătirea temeinică, în bune condiții, a celor 1.750.000 de muncitori calificați, 300.000 de ingineri, tehnicieni, maiștri și a numeroase cadre de specialitate, necesare înfăptuirii măreților obiective fixate de Congresul al XII-lea al partidului pentru economie, știință și cultură, pentru toate domeniile vieții sociale.

O mare lecție, o lecție de excepție s-a dovedit Congresul prin sinteza pe care a realizat-o asupra experienței valoroase dobîndite, în ani și ani de muncă fierbinte, desfășurată cu competență și dăruire de către atîția dintre cei mai valoroși și mai devotați slujitori și colaboratori ai școlii : educatoare, învățători, profesori, ingineri și maiștri instructori din învățămîntul primar, gimnazial și liceal, cadre didactice din învățămîntul superior, oameni de cultură, și știință, reprezentanți ai organelor și organizațiilor de partid, ai organizațiilor de tineret, părinți ai elevilor. Din sutele și sutele de glasuri care s-au rostit, în acest unic cadru, au vibrat bucuria și satisfacția muncii împlinite, dar și gîndul încordat întru căutarea unor soluții mereu mai bune pentru depășirea neajunsurilor, pentru învingerea greutăților, pentru acumularea unor rezultate calitativ superioare.

Ideile înflăcărate ale **Chemării** adoptate de Congres și îndreptate către toată suflarea dăscălimii românești au fost murmurate, cu inima și cu gîndul, atunci, în marea sală a Palatului Republicii, de către toți cei prezenți, vorbele, propozițiile, frazele încărcîndu-se parcă de o re-

zonanță particulară și de o forță care deschidea pe deplin porțile receptării, determinînd, totodată, acea stare de freamăt creator, de nerăbdare a înaintării pe un drum mereu pieptiș, aureolat însă de o caldă noblețe și lumină.

„Să asigurăm pregătirea tineretului pentru muncă și viață, să-l ajutăm să-și însușească cele mai noi cunoștințe științifice și tehnice, fructificînd mai bine experiența și rezultatele cercetării științifice pe plan național și mondial, cuceririle cunoașterii umane, să-i formăm deprinderile necesare exercitării unor profesii utile societății, să dezvoltăm în rîndurile tinerilor respectul și pasiunea pentru munca producătoare de valori materiale, unica sursă a sporirii avuției naționale, a bunăstării și fericirii personale, domeniul hotărîtor al afirmării personalității umane, să stimulăm larg capacitatea intelectuală, imaginația, înclinațiile spre cercetare și proiectare, spiritul de inventivitate și de creație.

În numeroasele școli pe care le-am vizitat după Congres, am întîlnit, cu satisfacție, roadele trecerii acestor cuvinte prin sufletul și mintea oamenilor, prin conștiința lor.

Am rămas impresionat de hotărîrea din vorbele, gesturile și faptele colegilor mei, acea hotărîre de a-și împlini nobila misiune a muncii și vieții lor, în spiritul înaltelor cerințe puse de partid în fața școlii, de documentele primului Congres al educației și învățămîntului.

M-au impresionat, în măsură egală, gesturile și faptele tinerilor aflați „sub zodia numerelor matricole". Mi s-a părut că de data aceasta, mai mult decît oricînd, ei trăiau parcă o adevărată revelație la întîlnirea cu semnificațiile atît de generoase ale paragrafelor *Chemării:*

„Dispuneți de tot ceea ce este necesar pentru instruirea și educarea voastră, aveți în față o perspectivă minunată" iată un adevăr de care copiii, adolescenții și tinerii aflați pe băncile școlilor trebuie să devină pe deplin conștienți. După cum, cu o adîncă pătrundere trebuie înțelese și urmate vitale îndemnuri ca acestea:

„Învățați temeinic, munciți cu pasiune pentru a obține rezultate tot mai bune în studiu, în activitatea practică, în cercetare, în formarea deprinderilor necesare exercitării profesiilor pentru care vă pregătiți!"

Hotărît lucru: primul Congres al educației și învățămîntului a constituit pentru școala românească o mare lecție, o lecție de excepție, cu urmări pe care ni le dorim pe măsura acestor strălucite semnificații, ce ne stau și ne vor rămîne, pentru mult timp, alături de cele mai alese gînduri și trăiri.

Îndrumări metodico-pedagogice

În al doilea volum de *Îndrumări metodico-pedagogice*, editat la Iași, spre sfîrșitul anului 1978, cu sprijinul inspectoratului școlar, al comitetului sindicatului învățămînt și al casei corpului didactic Iași, **prof. dr. IOAN ROMAN** abordează procesul educației morale comuniste.

Lucrarea are la bază o experiență didactică și de cercetare de peste 25 de ani și a pornit de la constatarea autorului că dintre toate problemele educației morale comuniste tocmai aceea a „procesului" acestei educații — a prelucrării metodice a unui conținut în vederea interiorizării sale, potrivit țelului moral propus — este cel mai puțin cunoscută. Străduindu-se să o facă înțeleasă și să-i ofere soluții verificate în munca cu elevii, în școală și în afara ei, I. Roman aduce însemnate servicii învățătorilor, profesorilor, celorlalte categorii de educatori, studenților.

Care sînt atributele ce conferă deosebită valoare științifică și practică lucrării la care ne referim?

În primul rînd, faptul că autorul se apropie de „obiectul" studiului său nu numai prin procedeele pe care le oferă științele despre om și societate, ci și prin simpatie, fantezie și cutezanță. El armonizează, într-un demers dialectic creator, explicația cu înțelegerea, instrumentele logice cu cele exologice, reușind să pătrundă în intimitatea „obiectului".

În al doilea rînd, are mereu în vedere procesul educației morale în amploarea și parametrii săi fundamentali, în interdependența laturilor cognitivă, motorie, afectivă, din perspectiva complexității lor crescînde, a conținutului (procedării într-o structură continuă) ce le este propriu.

În al treilea rînd, binecunoscutele etape ale procesului sînt analizate cu subtilitate în mecanismele lor de interiorizare a principiilor și valorilor morale, deci în dificila dinamică a asimilării, integrării, co-substanțializării lor în conștiință — condiție hotărîtoare pentru rolul director și reglator pe care trebuie să-l exercite asupra comportamentului.

În al patrulea rînd, autorul este permanent preocupat să scoată în evidență strategia de influențare eficientă a elevului și, pornind de la ea, aspectele metodice, concrete ale formării morale, în lumina codului normelor eticii și echității socialiste elaborat de partidul nostru. Remarcăm, în acest sens, faptul că, ținînd seamă de determinările implicate de concepția etico-politică a P.C.R. (capitolul I), I. Roman prezintă condițiile de evitare a apariției greșelilor tradiționale în educația morală (capitolul II) și regulile de bază care călăuzesc formarea componentei intelectuale a moralității, a sentimentelor și convingerilor morale, utilizarea exercițiilor pentru verificarea, întărirea și îmbogățirea conștiinței morale și pentru formarea deprinderilor și obișnuințelor de comportare morală, interiorizarea normelor, principiilor și valorilor morale comuniste (capitolul III).

În sfîrșit, lucrarea scrisă de I. Roman se distinge prin stilul clar, precis și, în același timp, nuanțat, care o face accesibilă tuturor educatorilor.

Dr. Emilian DIMITRIU

MODALITĂȚI DE LEGARE A PROCESULUI DE INSTRUIRE CU PRODUCȚIA ÎN LICEUL INDUSTRIAL CU PROFIL METALURGIC

Prof. ION GROZA
Liceul industrial OȚELUL ROȘU

Integrarea fermă a învățămîntului cu producția, legarea lui de realitățile concrete din diferitele ramuri ale economiei naționale este o necesitate impusă de însuși ritmul dezvoltării sociale. Metalurgia, ramură-cheie, inima văzută și nevăzută a economiei naționale, dispune de o rețea de unități de învățămînt, diversificată în profil în funcție de nevoia forței de muncă a întreprinderilor.

Școala din OȚELUL ROȘU, oraș în care focul incandescent al oțelului este nestins de aproape două secole, are acumulată o experiență valoroasă în pregătirea tinerei generații.

PROFILUL MESERIILOR CORESPUNDE specificului Întreprinderii „OȚELUL ROȘU" : obținerea oțelului prin sistemul clasic Siemens-Martin și prin moderna oțelărie electrică, laminarea la cald și la rece de tablă și profile diferite, trăgătoria de bare. Deci elevii se pregătesc în meseriile : oțelar, laminator-trefilator pentru explaoatare și electrician, lăcătuș, prelucrător prin așchiere, zidar șamotor etc. pentru întreținere.

Procesul instructiv-educativ se realizează în școală prin cabinete, laboratoare, săli specializate și ateliere proprii de lăcătușărie, prelucrare prin așchiere și turnătorie fontă. Gradul de dotare satisface cerințele desfășurării în bune condiții a unui învățămînt la cotele unor exigențe sporite. Școala pregătește elevii prin cele două trepte ale învățămîntului liceal și învățămîntul profesional. În funcție de cerințele impuse de întreprindere se mai organizează cursuri de calificare și școală de maiștri.

În rezolvarea importantului deziderat de legare a procesului de instruire cu producția am avut în vedere următoarele : **1. contribuția efectivă** pe care trebuie să o aducă, în sprijinul producției, a practicii, toate disciplinele de învățămînt ; **2. organizarea eficientă** în școală și întreprindere a instruirii tehnico-productive, în funcție de specificul fiecărei meserii ; **3) optimizarea procesului** de integrare socioprofesională a elevilor.

1.1. În realizarea unui învățămînt modern, care să răspundă cerinței ca fiecare muncitor să stăpînească o tehnică din ce în ce mai perfecționată, bazată pe cunoștințe științifice și gîndire științifică, pe cunoștințe tehnice și gîndire tehnică, am pus un accent sporit pe **legătura interdisciplinară.** În cadrul comisiilor metodice și consiliului de conducere, am reușit să determinăm conștientizarea locului pe care îl ocupă fiecare disciplină de învățămînt în contextul general al sarcinilor ce revin învățămîntului, școlii noastre în profil metalurgic. Locul concurenței este luat de convergență. Astfel, disciplina electrotehnică fiind de fapt aplicația practică a fenomenelor fizice, vine în întîmpinarea redescoperirii acestor fenomene. La studiul interferenței undelor, de exemplu, explicarea lor teoretică, a fost concretizată practic prin realizarea unui dispozitiv electronic ce permite vizualizarea la scară mărită a fenomenului prin intermediul retroproiectorului. În cadrul matematicii, studiul ecuațiilor de gradul II cu parametri permite înțelegerea fenomenelor de deformații și solicitări la grinzile supuse la încovoiere de la rezistența materialelor și organelor de mașini. Asemenea exemple sînt multiple. Important este faptul că ele sînt rodul colaborării disciplinare, că elevii înțeleg fenomenele în interdependența lor, că întregul depinde de suma părților, sumă fără de care nu se pot explica procesele tehnologice de la cele mai simple pînă la cele mai complicate.

1.2. Disciplinele fundamentale își pot realiza obiectivele stabilite de programele școlare, în măsura în care colectivul didactic este în perfectă cunoștință de cauză privind scopul urmărit prin instruirea și educarea elevilor. Profesorii de matematică, fizică, chimie, își fixează obiectivele operaționale nu numai în funcție de cerințele programei școlare ci și de profilul meseriei în care se pregătește elevul. În acest context am asigurat cunoașterea în mod nemijlocit a secțiilor întreprinderii, a proceselor tehnologice, a ansamblurilor și subansamblurilor locurilor de muncă, care permite să se realizeze dezideratul ca **obiectele de învățămînt să devină acționale.** Chiar și la limbile moderne s-a întocmit o programă suplimentară de către catedra școlii, prin care un număr de lecții sînt destinate însușirii limbajului tehnic, proceselor tehnologice ale oțelăriei electrice, laminorului de tablă 550Ø etc. Lecțiile se desfășoară în baza unui material didactic adecvat (scheme, planșe, machete funcționale). Cele mai multe lecții se desfășoară chiar în cabinetul de specialitate.

1.3. Actul didactic este supus unui proces continuu de îmbunătățire, de perfecționare. Comisiile metodice, Consiliul de conducere, îndrumarea și controlul antrenează permanent colectivul didactic la o participare activă de soluționare a problemelor cu care se confruntă școala. Studiul și cercetarea trebuie să devină factori hotărîtori prin care se realizează progresul școlar. În acest sens, pe colective de catedră sînt stabilite teme de cercetare și studiu ce se referă la: creșterea eficienței lecției în condițiile cabinetului, laboratorului sau sălilor specializate, probleme ergonomice ale atelierului-școală, implicații sociale ale actului integrării socioprofesionale, soluții de îmbunătățire a unor procese tehnologice în cadrul atelierelor-școală sau întreprindere. Temele sînt abordate, unele în colaborare cu inginerii din întreprindere, cu elevii de la învățămîntul seral, învățămînt de zi sau maiștri-instructori. Dăm spre exemplificare cîteva din aceste teme: Studiu cu privire la corelarea disciplinelor de specialitate în cadrul profilului mecanic; Motoare liniare cu efecte de cîmp; Ecuații diferențiale ordinare și aplicațiile lor în fizică, chimie și rezistența materialelor; Căi și metode pentru orientarea elevilor de la învățămîntul seral pentru aplicarea cunoștințelor matematice la locul de muncă; Folosirea noțiunilor de chimie, fizică, matematică în înțelegerea fenomenelor biologice; Studiul fenomenelor fizice prin analogie; Posibilități sporite ale caracterului formativ la literatura română; Aspecte ale integrării socioprofesionale a tineretului în uzina „Oțelul Roșu"; Unele probleme ale pregătirii forței de muncă pentru întreprinderea „Oțelul Roșu". Ele se valorifică prin formele organizate în școală, cerc pedagogic etc. Anual organizăm o sesiune de comunicări ale elevilor sub genericul „Învățămînt — cercetare — producție", în care își aduc contribuția elevii, cadrele didactice ale școlii, cadre tehnice din întreprindere.

2.1. În atelierul-școală elevul își începe **însușirea meseriei.** Aici se materializează bagajul de cunoștințe teoretice, aici noțiunile tehnice devin unelte, piese, subansambluri și ansambluri. Aici matematica devine vie, relațiile ei devin materiale, reacțiile chimiei analitice le regăsim în cubilou, formulele și problemele de fizică întîmpină rezistența dură a metalului, care trebuie modelat după legi și reguli științifice, operațiile de lăcătușărie văzute în planșe, machete explicate prin formule și ecuații matematice, fac ca oțelul să cedeze, să capete formele dorite, iar desenul citit din scheme devine obiect cu forme și contururi. În acest context profesorul trebuie să conceapă instruirea elevului nu ca un scop în sine. Maistrul-instructor de la atelierul de turnătorie este preocupat desigur de realizarea unei piese turnate după model. Dar esențialul din punct de vedere al instruirii este cunoașterea de către elev a procentului de adausuri și materiale ce compun fonta,

oțelul sau aliajele neferoase, a temperaturilor impuse și a altor fenomene ce se produc în cubilou, convertizor, cuptoare electrice etc. Deci atelierul-școală este un efect, dar el devine o cauză pentru un scop general, iar efectul bine clădit și conturat îl regăsim în muncitorul de mîine.

2.2. Atelierul-școală este viabil în măsura în care elevul învață nu numai să muncească, ci învață cum trebuie să muncească, ca rezultatul lui să devină util. Atelierul-școală își poate îndeplini misiunea, în măsura în care el este o microîntreprindere, în care elevul găsește climatul viitorului lui loc de muncă. Școala noastră realizeaza acest important deziderat, respectînd cerințele impuse de o asemenea concepție. Se lucrează individual, sau în grupă, se execută operații după schițe la parametrii cu toleranțe admise, operațiile sînt normate, ansamblurile și subansamblurile sînt supuse unui permanent control ca în final grupa de CTC să-și exprime verdictul. Lucrările executate fac parte din planul de producție, deci munca fiecărui elev este o muncă utilă, se materializează într-un produs cu eficiență economică. Unele din piese elevul le regăsește în întreprindere : bare și manșoane de cuplare pentru laminorul de profile, role de angrenare la mașina de bare trase, tuburi de întoarcere pentru laminorul de profile etc., executate la atelierul-școală de turnătorie sau suporți de palete pentru cuptoarele de recoacere la secția de bare trase, executate la atelierele-școală de lăcătușărie.

Trebuie făcută precizarea că sarcinile instructiv-educative, formarea de deprinderi temeinice și corecte se pot realiza numai în condițiile în care maistrul-instructor dă dovadă de calitățile unui muncitor de înaltă calificare, stăpîn pe tainele meseriei, bun organizator. Maistrul-instructor nu este un muncitor oarecare, el este un muncitor care face instrucție și educație. Asupra lui școala acționează permanent, prin dezbaterea unor probleme pedagogice, psihologice de informare profesională.

2.3. Întreprinderea devine locul de muncă în care se finalizează actul instruirii viitorului muncitor. În întreprindere se realizează maturitatea în gîndire, se conturează concepția muncitorească despre muncă, relațiile dintre oameni, atitudinea față de avutul obștesc etc. Unitatea noastră de învățămînt organizează instruirea practică a elevilor învățămîntului profesional și din treapta a II-a în specialitățile laminorist, organe de mașini și electrician. Făcînd abstracție de rolul ei în desăvîrșirea meseriașului, întreprinderea prezintă unele particularități cu care școala se confruntă ; elevii nu mai lucrează într-un singur loc de muncă sub supravegherea atentă a maistrului-instructor, clasa sau grupa fiind răspîndită pe o arie foarte mare. Instruirea elevului revine în exclusivitate maistrului sau șefului de echipă. Aceasta a impus ca de comun acord cu conducerea întreprinderii la fiecare început de an, să avem în vedere următoarele : elevii să desfășoare practică la acele locuri de muncă, care să asigure în forma optimă însușirea meseriei ; selectarea acelor maiștri și muncitori cu înaltă calificare, care pot garanta o instruire și îndrumare competentă.

Școala urmărește zilnic activitatea elevilor, pe baza unei „fișe de control", directorul adjunct ce răspunde de instruirea practică, informînd săptămînal colectivul de conducere cu problemele ce apar. Fișa de control se referă la : frecvența, cauza absențelor, ținuta elevilor, lucrările executate de elevi, din ce categorie fac parte, dacă se lucrează după documentație (unde este cazul), respectarea N.T.S., părerea șefilor formațiilor de lucru și concluziile cadrului ce a urmărit activitatea.

2.4. O problemă deosebit de importantă pentru buna organizare și desfășurare a instruirii practice în întreprindere o constituie rotirea elevilor la locurile de muncă din cadrul unei secții, deci stabilirea timpului optim necesar pentru însușirea de cunoștințe și formarea de deprinderi temeinice. În acest sens, școala deține o evidență pe clase și nominală, stabilind în funcție de cerințele programei școlare, de gradul de dificultate al locului de muncă timpul afectat pentru fiecare elev. Pentru elevii în profilul oțelăriei, la anul I școală profesională, cele 960 ore de instruire practică au fost repartizate astfel : 480 la oțelăria electrică (240 pentru elaborare, 240 pentru turnare), 480 la oțelăria Siemens-Martin. Deci elevul reușește să cunoască procesele de elaborare și turnare la ambele tipuri de preparare a oțelului în întreprindere. La meseriile de lăcătuși și electricieni elevii efectuează practica în atelierele centrale de întreținere și reparații, încadrați în formații de lucru, intervenind cu echipa în secțiile productive în funcție de situațiile cerute. Elevul își însușește tainele meseriei printr-o activitate nemijlocită în producție.

2.5. În conformitate cu instrucțiunile în vigoare la finele trimestrelor sau semestrelor, elevii execută o probă practică de control, iar clasele terminale (ale treptei a II-a) pregătesc și susțin în cadrul examenului de bacalaureat o lucrare practică. Școala acordă o mare atenție acestei activități, deoarece ea ne indică gradul

de însușire a cunoștințelor și deprinderilor, calitatea și profunzimea lor, lacunele existente etc.

Privind probele de control la finele unei etape de muncă, acordăm lucrări anunțate pe care elevii le execută în timp, la care urmărim funcționalitatea, calitatea, respectarea cotelor etc. și lucrări executate într-o perioadă determinată (4, 6 sau 12 ore), la care, pe lîngă elementele arătate mai sus, se urmărește și timpul de execuție. Exemple de asemenea lucrări sînt : dispozitiv pentru acționare ferestre în halele industriale tip IPROLAM, suporți metal pentru planșete desen etc. În ceea ce privește lucrarea practică pentru examenul de bacalaureat, avem în vedere, pe lîngă scopul principal urmărit, adică modul în care absolventul și-a însușit cunoștințele de specialitate și și-a format priceperile și deprinderile în domeniul meseriei în care s-a pregătit în perioada școlarizării și executarea de piese necesare atît procesului de producție, cît și școlii, material didactic necesar cabinetelor, laboratoarelor și atelierelor.

Dăm ca exemplu lucrări executate de absolvenți la solicitările întreprinderii : stand de probă pentru încercat eldrouri, cuptor electric pentru uscat motoare, dulap aparataj macarale pentru hala de turnare, limitatoare de sursă, manipulatoare duble și simple, culegătoare de curent.

Materialul didactic în dotare este realizat, în proporție de 90%, prin activitate proprie în laboratoarele și cabinetele tehnice.

2.6. În contextul învățămînt-cercetare-producție un rol deosebit de important îl are relația școală — întreprindere. Obligațiile reciproce sînt stipulate în norme și instrucțiuni, precizări și regulamente. Acestea reprezintă cadrul legal (juridic) în virtutea căruia se rezolvă și desfășoară procesul instruirii practice. Conținutul, profunzimea, răbdarea și înțelegerea ca elemente subiective sînt tot atît de hotărîtoare, dacă nu chiar mai mult. Cea de-a doua latură considerăm că am reușit să o rezolvăm. Cu cît interesele converg, cu atît calitatea forței de muncă este mai substanțială. Atît întreprinderea, cît și școala apreciază că nimic nu este mult, nimic nu este de prisos, atunci cînd este vorba de instruirea și educarea tinerei generații.

3. Deși la prima vedere **integrarea socioprofesională** pare un mecanism bine rodat, cu un curs normal, practica socială evidențiază unele aspecte deloc neglijabile. Școala, prin poziția sa centrală în contextul factorilor educativi, pregătește tînărul pentru viață, bătătorește drumul uneori sinuos pînă la poarta întreprinderii. Unitatea integratoare trebuie să-l preia și să-l introducă în noul statut social, diferit de cel oferit de școală. Actul angajării are o mare valoare psihosocială, ce nu poate fi tratat cu indiferență. Absolventul școlii nu poate fi confundat cu o piesă ce se transferă de la școală la întreprindere, însoțit de forme administrative care se pierd uneori în labirintul birocratismului. Acest fel de a trata tînărul angajat are implicații cu totul nedorite în procesul de producție și, dacă sînt neglijate și unele probleme de viață, sociale, pot apărea fenomene de dezorientare, dezrădăcinare, descurajare.

Colaborarea școală-întreprindere și sub aspectul integrării socioprofesionale creează stabilitatea forței de muncă, element atît de important în această ramură a economiei naționale. La OȚELUL ROȘU există o bună experiență cîștigată, absolvenții găsesc climatul sănătos de muncă, grija corespunzătoare pentru realizarea în modul optim a tot ceea ce s-a clădit cu multă migală și trudă. Oamenii școlii apreciază că actul integrării socioprofesionale nu se încheie odată cu înmînarea absolventului a deciziei de repartizare în producție. Contactul cu uzina, legătura cu locurile de muncă reprezintă o necesitate. Absolventul școlii profesionale reia legătura cu școala pentru desăvîrșirea măiestriei profesionale prin învățămîntul liceal seral și școala de maiștri. Unii absolvenți ai liceului urmînd institutul politehnic, se regăsesc în școală ca și cadre didactice. Iată cum școala poate și trebuie să fie școala uzinei.

Desigur, problema relației instruire-practică nu este rezolvată în forma cea mai desăvîrșită în toate compartimentele ei. Faptul însă că oamenii școlii caută soluții, generalizează experiențe valoroase, luptă împotriva rutinei, angajează în acest proces factori colaterali care măresc șansele reușitei școlare, ne permite să reținem concluzia că ne aflăm pe un drum bun, ce conturează unele soluții verificate de practică.

PROCEDEE UTILIZATE ÎN PREGĂTIREA CADRELOR NECESARE INDUSTRIEI MINIERE

Ing. ION CRUCERU
Grupul școlar minier, Petroșani

În lumina Documentelor celui de-al XII-lea Congres al P.C.R. industriei noastre îi revine sarcini multiple pentru cincinalul următor, sarcini ce converg toate spre sporirea eficienței producției ca urmare a ridicării gradului de mecanizare și automatizare a proceselor de extracție a cărbunelui. În vederea realizării unor asemenea obiective, liceele cu profil minier au sarcini deosebite în pregătirea cadrelor necesare acestui compartiment de activitate productivă și această pregătire presupune multă dăruire profesională, multă conștiinciozitate în pregătirea teoretică și practică a elevilor, presupune alegerea celor mai eficiente căi și metode, care să permită însușirea cunoștințelor și formarea deprinderilor în etapa actuală, adică să facem în așa fel, ca la terminarea liceului absolventul să poată fi util activității productive în subteran sau la atelierele de întreținere a utilajului minier.

REALIZAREA ACESTUI DEZIDERAT ESTE POSIBILĂ în condițiile creării unui climat sănătos de muncă, de colaborare între profesor și elev, între școală și întreprinderea minieră, unde elevii fac instruirea practică, este posibilă în condițiile utilizării unor metodologii noi folosite la clasă, care să conștientizeze subiecții. Sub imperiul unor asemenea cerințe, cadrele didactice din Grupul școlar minier din Petroșani se preocupă ca elevii să-și însușească temeinic toate disciplinele, în special cele fundamentale, la care se adaugă cele de specialitate. Astfel, prin obiectul matematică, în vederea pregătirii viitoarelor cadre pentru industria minieră profesorii pornesc în primul rînd de la ideea formării gîndirii logice, obișnuind elevii de a justifica orice afirmație. Atît la clasă, cît și la cercuri elevii sînt puși în fața unor situații-problemă, care să le solicite gîndirea, care să le dea posibilitatea de a alege din mulțimea de metode de rezolvare pe cele mai eficiente, de a face comparație între metode și soluțiile alese, de a evalua eficiența fiecărei metode, de a optimiza aceste metode. De asemenea, se folosește domeniul multiplu de aplicații din minerit și topografie, de unde sînt formulate o serie de probleme, care presupun cunoștințe de matematică și gîndire matematică, pentru a putea fi rezolvate. Profesorii respectivi insistă în mod deosebit asupra acestor părți din matematica de liceu de care are nevoie un viitor miner, tehnician sau inginer. La orele de clasă, la pregătirea suplimentară, se impun procese de muncă și utilaje complexe, automatizarea și modernizare structurală a acestora, ceea ce presupune o ridicare continuă a nivelului de pregătire profesională. La obiectele de specialitate se pune accent pe caracterul practic-aplicativ, pe creșterea ponderii lucrărilor de laborator, pe extinderea cercurilor tehnico-aplicative și științifice, pe participarea elevilor la activitatea productivă.

Pentru a asigura sporirea caracterului practic-aplicativ la disciplinele de specialitate punem accent pe aplicarea metodelor moderne de predare — problematizarea, învățarea prin descoperire, experimentul etc. Lecțiile se desfășoară în cabinete de specialitate în dotarea cărora urmărim realizarea unor condiții similare viitoarelor locuri de muncă specifice exploatărilor miniere. Astfel, pentru pregătirea electricienilor de mină se folosesc aparataje, instalații, montaje cu caracter antigrizutos specific exploatărilor miniere subterane. Elevii efectuează lucrări de montare, exploatare, întreținerea și repararea acestor instalații ca, de exemplu: întrerupătoare, capete antigrizutoase, instalații de iluminat cu corpuri de ilumi-

nat antigrizutoase, alimentate de la o stație de transformare TR 380/127 V. Tot cu elevii s-au realizat chiar montaje de automatizări specifice industriei miniere, cum ar fi : automatizarea comenzii transportoarelor cu celule antigrizutoase BACAIT — realizate la I.U.M. Petroșani. Utilajele și aparatajele fiind similare cu cele din producție și elevii sînt angrenați în asemenea acțiuni, ei dobîndesc deprinderi și priceperi specifice meseriei.

Un rol de seamă în formarea viitorului lucrător în industria minieră îl au și lecțiile-vizită în întreprinderile miniere din Valea Jiului, urmărindu-se completarea și fundamentarea cunoștințelor și priceperilor, iar în cadrul instruirii practice prin activitatea productivă se asigură formarea deprinderilor.

Tot în sfera disciplinelor de electrotehnică, de instalații și automatizări, de măsurări electrice trebuie să arătăm că, cu prilejul examenului de bacalaureat, lucrările practice la acest examen sînt teme de cercetare cu caracter aplicativ, specifice meritului, care necesită o activitate susținută din partea elevilor și asigură aprofundarea cunoștințelor despre mecanizarea și automatizarea industriei miniere. Teme ca, de exemplu : „Reducerea consumului de energie electrică într-o exploatare minieră prin folosirea microcentralelor cabine", „Comanda centralizată a transportorului din subteranul exploatărilor miniere" sau „Automatizarea fluxului tehnologic al unei exploatări miniere" și altele asigură caracterul formativ al învățămîntului în pregătirea viitorilor meseriași din industria minieră.

Tînărul care se pregătește pentru activitatea productivă în industria minieră, în mod obligatoriu trebuie să posede și cunoștințe ce țin de disciplina „Organe de mașini", deoarece acestea (mașini) vor fi instrumentele de lucru, ori structura lor, asamblarea lor trebuie neapărat cunoscută în scopul sporirii randamentului producției.

ILUSTRĂM PREOCUPAREA DE CĂUTĂRI a noi metodologii și procedee de muncă la clasă la această disciplină, prin prezentarea unor modele realizate în școala noastră și care au dus la obținerea de rezultate bune. Metoda folosită este aceea a studiului pe grupe neomogene de cîte patru elevi, cu ajutorul chestionarului. De exemplu, la lecția „Asamblări prin pene", utilizînd planșe ce reprezintă diferite asamblări prin pene, macheta unei asamblări prin pene și diferite tipuri constructive de pene și știfturi, care se analizează și se discută în prealabil cu întreaga clasă și care constituie o bază în vederea completării individuale de către fiecare elev, am folosit chestionarul de probleme cu următoarea tematică :

Cu ajutorul planșei, a machetei și a tipurilor de pene și știfturi să se stabilească :

a) Asamblarea căror organe de mașini se realizează cu ajutorul penelor sau a știfturilor ? Pe baza acestora încercați să dați definiția penelor ca organe de asamblare.

b) Ce avantaje prezintă îmbinările prin pene ?

c) Care sînt dezavantajele acestor îmbinări ?

d) Cu ajutorul planșei, să se facă o clasificare a penelor în funcție de poziția penei în raport cu elementele asamblate,

e) Ținînd cont de rolul funcției penelor, de modul de realizare a unei îmbinări prin pene, să se stabilească dacă penele se vor confecționa din materiale cu calități superioare (oțeluri superioare) sau din oțeluri obișnuite.

f) Din cunoștințele practice pe care le aveți, indicați domeniul de utilizare al îmbinărilor prin pene și dacă există sau nu tendințe de înlocuire a acestor îmbinări cu altele și cu care anume ?

Același procedeu a fost folosit și la lecția : „Transmisii prin curele", folosind în acest scop planșe cu părțile componente ale unei transmisii prin curele, planșe cu diferite tipuri de transmisii prin curele, precum și machete corespunzătoare, elevii completînd chestionarul formulat de propunător.

În cunoștințele de cultură tehnică a viitorului mecanizator minier se includ și cele de topografie. E necesar ca la terminarea școlii acesta să aibă noțiuni atît de topografie generală, cît și de topografie aplicată. Elevii liceului din cadrul Grupului școlar minier sînt familiarizați cu elemente ale măsurărilor terestre, cu metode de măsurare a unghiurilor și distanțelor. În acest scop au fost achiziționate de la întreprinderi miniere teodolite, pe care elevii le-au studiat și și-au format priceperi și deprinderi de a le mînui cu multă ușurință, de a obține precizii din ce în ce mai bune. Măsurările de la suprafață se efectuează în incinta școlii și au drept scop obținerea unor planuri în care să se evidențieze detaliile planimetrice și nivelitice ale terenului.

VIITORUL LUCRĂTOR MINIER își desfășoară însă activitatea în subteran unde trebuie să știe să se orienteze, să aibă cunoștințe referitoare la direcțiile galeriilor, la punctele necesare ușurării transportului și scurgerii apelor, să știe necesitatea existenței unor puncte care materializează axa galeriei, descifrarea unor monografii de săpare, de armare, de determinare a cablului excavat, de verificare a lucrărilor efectuate și altele. Toate aceste cunoștințe sînt însușite în orele de teorie și apoi sînt fixate prin aplicații pe care le efectuează atît în cabinet, prin schimbare, cît și direct în subteran în orele de practică.

Obiectul „Utilajul și tehnologia lucrărilor miniere" contribuie din plin la formarea viitorilor lucrători din industria mi-

nieră. În predarea acestui obiect se urmărește pregătirea teoretică și practică a elevilor folosind variate procedee, printre care : desfășurarea orelor de curs în cabinetul special amenajat și dotat cu o serie de machete funcționale, vizitarea unor întreprinderi miniere, unde elevii au posibilitatea să vadă „la lucru pe viu" o serie de utilaje și sub supravegherea profesorului să lucreze chiar cu aceste utilaje.

Elevii dotați și care au aptitudini în domeniul acesta sînt antrenați la cercul organizat la acest obiect, unde desfășoară și o activitate de cercetare și creație, contribuind astfel la conturarea personalității profesionale de mai tîrziu.

Ilustrarea sumară a unor aspecte ale activității didactice din cadrul Grupului școlar minier Petroșani nu se vrea altceva, decît începutul unui dialog cu școlile similare aparținînd M.M.P.G. Dialogul trebuie să aibă menirea unor schimburi de opinii în interesul procesului instructiv-educativ, în interesul idealului școlii contemporane de a da societății tineri capabili să preia din mers ștafeta acelora care muncesc în industria minieră, în cazul nostru, făcînd în așa fel, ca societatea noastră socialistă să poată conta, fără rezerve pe generațiile de elevi ce vin. Acționăm ferm pentru a ne împlini nobila misiune pe care partidul ne-a încredințat-o, aceea de a pregăti temeinic tînăra generație de constructori ai socialismului și comunismului.

O valoroasă lucrare românească de terminologie pedagogică*

Ca specialist în pedagogie și educator am salutat cu bucurie și satsifacție apariția, într-un domeniu specific, a unei noi lucrări românești — *Dicționar de pedagogie*. Este o lucrare de referință terminologică, cu funcție normativă, care include categorii fundamentale, noțiuni, principii, metode, forme de organizare, orientări, curente și mișcări mai importante din domeniile educației, învățămîntului și științelor pedagogice, așa cum de altfel o caracterizează chiar coordonatorii publicației în *Cuvînt înainte*.

Elaborat sub egida Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, dicționarul este realizat de un colectiv de 117 autori, specialiști în pedagogie, psihologie, sociologie, inginerie etc., care activează în marea lor majoritate în învățămîntul superior și în Institutul de cercetări pedagogice și psihologice.

Lucrarea s-a bucurat de coordonarea eficientă a unei prestigioase echipe de specialitate, formată din : prof. univ. dr. doc. ȘT. BÂRSĂNESCU, membru corespondent al Acad. R.S.R., prof. univ. dr. V. BUNESCU, conf. univ. dr. M. GOLU, prof. univ. dr. doc. A. MANOLACHE, conf. univ. dr. D. MUSTER, conf. univ. dr. I. NICA, lector univ. W. ROTH, prof. univ. dr. D. SALADE, conf. univ. dr. I. GH. STANCIU, prof. univ. dr. doc. D. TODORAN și prof. univ. dr. G. VĂIDEANU.

Este una din cele mai cuprinzătoare lucrări ale genului, unică în felul ei, bine dimensionată, care cuprinde 3 000 de termeni. Este editată în condiții grafice excepționale, cu o copertă rezistentă, ceea ce constituie și o reușită editorială, excepție făcînd majusculele ce marchează începutul capitolelor pe litere, care lasă de dorit.

Dicționarul cuprinde termenii folosiți frecvent în cercetarea pedagogică, în activitatea instructiv-educativă, în învățămînt și educație, în presa pedagogică, în metodicile disciplinelor de învățămînt de toate gradele și de toate profilele, termenii referitori la materialul didactic, mijloacele tehnice de învățămînt, construcțiile și echipamentul școlar, ca și denumiri din alte discipline de învățămînt, conexe pedagogiei — ca psihologia, sociologia, defectologia, ergonomia, estetica, etica, economia, medicina, tehnica etc. Cuprinderea termenilor s-a făcut pe baza unei selecții avînd drept criterii alegerea termenilor celor mai simpli și mai potriviți, cu cea mai largă circulație și în concordanță cu spiritul limbii române, fără a fi omise trimiteri și la ceilalți termeni.

Coordonatorii arată că n-au cuprins decît în mod excepțional articole privind sistemele de învățămînt, organismele, instituțiile și publicațiile de specialitate de peste hotare și nici personalități din domeniul pedagogiei, făcîndu-se doar mențiuni privind contribuția unor valoroși pedagogi români și străini, lăsîndu-se includerea acestora într-o ediție ulterioară a Dicționarului de pedagogie. Cei mai mulți termeni sînt prezentați prin definiții și explicații concise, cu caracter descriptiv. Anumiți termeni, considerați fundamentali sau de o importanță deosebită au fost prezentați mai pe larg, sub formă de articole, de dimensiuni mai mari sau mai mici, după caz.

Dicționarul a văzut lumina tiparului în urma unei susținute, îndelungate și elevate munci colective, a cărei finalizare se constituie într-o valoroasă lucrare de sinteză, cu elemente originale, care aduce o contribuție meritorie la dezvoltarea științelor pedagogice, a culturii românești în general. Ar fi bine ca Editura didactică și pedagogică să promoveze în mai mare măsură lucrările de pedagogie românească.

Lucrarea se adresează în primul rînd specialiștilor din domeniul pedagogiei și cadrelor didactice din toate gradele de învățămînt. Ea poate folosi însă și părinților, ca și publicului larg, deoarece studiul lucrării reprezintă un adevărat act de cultură. Cititorii găsesc la începutul dicționarului și instructive îndrumări pentru folosirea lui.

În acest context, lucrarea se prezintă ca o complexă și valoroasă sursă de informații și ca un important instrument de lucru pentru toți cei ce se preocupă de problemele pedagogice ale educației omului în general, ale tinerei generații în special.

Dictionarul reflectă gîndirea și experiența pedagogică valoroasă românească și universală în materie de dicționare pedagogice, asigurîndu-le continuitatea pe un plan superior, deși acest ultim aspect nu este remarcat în mod expres în lucrare. Oferă o viziune științifico-pedagogică cuprinzătoare-unitară și armonioasă, atît actuală cît și prospectivă, avînd meritul să îmbogățească teoria pedagogică și să dea o bună orientare practicii instructiv-educative.

(Urmare în pag. 42)

* *Dicționar de pedagogie*, coordonare generală : A. MANOLACHE, D. MUSTER, I. NICA și G. VĂIDEANU, Ed. did. și ped., București, 1979.

CONCEPȚIA PARTIDULUI COMUNIST ROMÂN PRIVIND CONCEPTUL DE PERSONALITATE MULTILATERAL DEZVOLTATĂ

Prof. univ. dr. TEODOR GAL
Univ. „Babeș-Bolyai", Cluj-Napoca

Documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. (1, 2, 7, ș.a.), privite în acțiune, înfățișează un program vast de dezvoltare a României socialiste, în perspectiva anului 1985, cu deschidere optimistă, de mare amploare, spre anul 1990 și 2000 — vizînd „intrarea societății românești într-o fază nouă, superioară a dezvoltării sale...", (1, p. 11). Acest program măreț reprezintă însuși scopul social, în etapa istorică pe care o trăim. Despre idealul social se poate vorbi, mai ales, în perspectiva construcției comunismului. Programul sau scopul social al partidului cuprinde organic și formarea și „afirmarea plenară a personalității umane" (idem), adică scopul educației. Altfel spus, concepția P.C.R. despre formarea omului nou (scopul educației) face parte integrantă din concepția sa generală, privind opera de edificare a socialismului și comunismului (scopul social, respectiv idealul social).

SCOPUL EDUCATIV, privit ca proiect de formare a personalității, în condiții determinate, se află în interacțiune permanentă cu programul concret, de perspectivă apropiată și depărtată (5-10-15-20 ani) de dezvoltare a societății noastre. În spiritul umanismului revoluționar-constructiv, cultivat de partid, omul cu trebuințele și aspirațiile sale servește ca punct de plecare pentru alcătuirea programului social și tot el devine și factor activ pentru realizarea acestui program — devine „făuritor conștient al propriului său destin, al viitorului fericit al patriei". (1, p. 54—55).

Scopul social are o sferă largă care, pe lîngă programul educativ propriu-zis, conține și un program economic, politic, cultural-artistic, etic etc. Programul sau scopul educativ apare, astfel inclus în cel social, subordonat lui — exact ca și celelalte tipuri sau categorii de program, cu funcții specifice, ocupînd un loc aparte, pe fondul programului social. Și anume : el preia o parte din programul economic (nu numai pentru că formează forța de muncă, ci și pentru că produce bunuri utile, cu putere de circulație), cît și din programul politic, din cel etic, cultural-artistic etc. Această parte este cu atît mai mare cu cît ne

plasăm mai mult pe terenul educației permanente. **Înfăptuirea programului educativ reprezintă garanția îndeplinirii optimale a programului social.** În mod firesc, deci, scopul educativ susține neîncetat și promovează scopul social. Adică, formarea omului nou reprezintă o trebuință vitală pentru însuși procesul de edificare a socialismului și comunismului (3, p. 165). În același timp, programul social, pe măsură ce se realizează, oferă un cadru tot mai desăvîrșit și asigură condițiile corespunzătoare pentru împlinirea programului educativ: formarea integrală a personalității și integrarea ei dinamică în societatea socialistă, în necurmata ei devenire.

Raportul dialectic dintre programul social (scopul social) și programul formării personalității (scopul educativ) se oglindește, clar, în documentele de partid (1-10). Limitîndu-ne la problema în discuție, vom sublinia că, în documentele de partid se cuprind formulări exprese cu privire la formarea omului nou — personalitate multilateral dezvoltată. Ideile respective sînt înglobate în teze cu conținut economic, politic, cultural-științific etc.

Dar ce înseamnă omul nou? Care sînt calitățile ce definesc **modelul** omului care va trăi și va acționa productiv, creator, în „era comunistă"? Să înfățișăm cîteva formulări desprinse din documentele de partid.

1) „Conducînd vasta operă de edificare a societății socialiste, partidul nostru pune pe primul plan omul, dezvoltarea sa multilaterală..." (8, p. 29).

2) „P.C.R. acordă o atenție primordială făuririi unui om nou, cu o conștiință înaintată și înalte trăsături morale". (6 p. 5).

3) În patria noastră se desfășoară cu hotărîre procesul de „făurire a unui nou cetățean..., înarmat cu cele mai înalte cunoștințe științifice și temeinic pregătit pentru muncă, pentru cercetare, gata să acționeze cu îndrăzneală și pasiune pentru înflorirea generală a societății noastre socialiste..." (10, p. 6-7).

4) „În viziunea noastră, omul nou, constructor al socialismului și comunismului, trebuie să fie stăpîn pe cele mai înaintate cuceriri ale științei, ale cunoașterii umane, să se caracterizeze prin înalte virtuți politice și morale, prin pasiune pentru muncă și creație, prin îndrăzneală în gîndire și acțiune, prin cutezanță în promovarea noului în întreaga viață socială, prin fermitate în lupta pentru dreptate și adevăr, pentru înfăptuirea principiilor eticii și echității socialiste, prin hotărîrea de a lupta cu abnegație și vitejie pentru apărarea cuceririlor revoluționare, a integrității și suveranității patriei, a cauzei comunismului în patria noastră" (8, p. 71—72; vezi și: 2, p. 31).

Din citatele reproduse mai sus, precum și din alte numeroase documente de partid, se pot pune în lumină calitățile fundamentale care definesc fizionomia omului nou. Acestea sînt considerate a fi următoarele:

1. Spiritul revoluționar; 2. Patriotismul revoluționar; 3. Umanismul revoluționar; 4. Colectivismul; 5. Concepția revoluționară, materialist-dialectică și istorică despre lume și viață; 6. Atitudinea comunistă față de muncă și bunul obștesc; 7. Cunoașterea științifică la un nivel superior și împrospătarea ei neîncetat cu cele mai noi descoperiri ale minții omului; 8. Cunoașterea tehnicilor de cercetare științifică și făurirea unor ipoteze noi, pentru a realiza descoperiri și invenții productive; 9. Pasiune pentru muncă și creație; 10. Îndrăzneală în gîndire și acțiune; 11. Atitudine militantă, fermă, în slujba adevărului și a dreptății, a principiilor eticii și echității socialiste. Desigur, șirul acestor calități s-ar putea lungi mult, dacă am privi analitic noțiunea de „conștiință înaintată și înalte trăsături morale", „înalte virtuți politice", respectiv, dacă am lua în considerare programul de întărire a sănătății maselor și de educație estetică a poporului, prin cele două mari concursuri și festivaluri naționale: „Daciada" și „Cîntarea României".

La capătul acestei enumerări (care nu este deloc limitativă), se impun cel puțin trei precizări:

Prima precizare: În ansamblul profilului personalității, **spiritul revoluționar** ocupă un loc central; el străbate **totul**, în viața omului nou, constituind o caracteristică atît a profilului său ideologico-politic, moral și cetățenesc, cît și o coordonată fundamentală a pregătirii intelectuale, practice, estetice, fizice și profesionale.

A doua precizare: Dacă transpunem calitățile enumerate (și cele implicate) în limbajul pedagogiei sistematice, ne aflăm în fața a ceea ce numim: educația fizică, morală, estetică, intelectuală, practică—prin și pentru muncă.

A treia precizare: În formarea omului nou, o personalitate multilateral dezvoltată, „Școala constituie factorul principal" (3, p. 93; vezi și 2, p. 39; 7, p. 6; 8. p. 41; 9. p. 12, 22) — școala clădită pe un fundament trainic oferit de principiul îmbinării organice a învățămîntului cu cercetarea și cu producția.

Desigur, în spațiul articolului de față, nu putem examina problematica vastă a formării omului nou, așa cum se exprimă ea explicit sau implicit, în documentele de partid. Considerăm, însă, absolut ne-

cesar să privim ceva mai pe larg trei dintre calităţile definitorii ale omului nou: spiritul revoluţionar, patriotismul revoluţionar şi umanismul revoluţionar.

a. SPIRITUL REVOLUŢIONAR este o caracteristică esenţială a întregii noastre vieţi economice, social-politice şi cultural-educative. Firesc este, deci, ca el să caracterizeze şi practica educativă, în toate dimensiunile ei, şi teoria pedagogică. Pentru a circumscrie conceptul de spirit revoluţionar, luăm ca punct de referinţă noţiunea de revoluţie. În dicţionare, enciclopedii, în cursuri şi manuale de filosofie sau socialism ştiinţific, trăsătura caracteristică a oricărei revoluţii este considerată a fi trecerea unui fenomen (social-politic-cultural etc.) de la o stare calitativă veche, la o stare calitativă nouă, superioară. Această trecere nu se petrece de la sine, spontan, ci necesită luptă, o luptă conştientă, luminată de o ideologie înaintată. De aici rezultă că a fi revoluţionar înseamnă a fi mereu pe baricadele vieţii, a fi **militant** pentru tot ce este nou, progresist, împotriva a tot ce este vechi, retrograd, împotriva a tot ce frînează sau se opune dezvoltării. Reţinînd aceste note specifice, vorbim despre „spiritul revoluţionar militant" — ceea ce înseamnă „lupta pentru înnoirea continuă a societăţii, împotriva a tot ce nu corespunde actualelor condiţii istorice, pentru asigurarea mersului ferm înainte, pe calea progresului şi civilizaţiei" (8, p. 42). „A fi revoluţionar, a fi comunist înseamnă a fi explorator îndrăzneţ al noului, a privi întotdeauna înainte către ceea ce se dezvoltă, a gîndi cutezător pe baza experienţei revoluţionare a maselor, a acţiona pentru unirea eforturilor acestora în vederea transformării revoluţionare a societăţii" (3, p. 153).

Din cele expuse pînă aci, se înţelege uşor că de spiritul revoluţionar militant sînt nedespărţite asemenea calităţi de ordin cognitiv, afectiv şi volitiv, cum sînt: cercetarea realităţii (fiecare în domeniul în care lucrează) şi descoperirea contradicţiilor, a ceea ce este vechi, retrograd, descoperirea obstacolelor, a frînelor (în fiecare ramură de activitate, ca şi în conştiinţa şi conduita oamenilor), iniţiativă, inovaţie, inventivitate, capacitate de organizare şi spirit de răspundere socială, curaj pentru a organiza lupta împotriva vechiului, pentru promovarea noului, pentru construirea noului (în viaţa economică, social-politică şi culturală, în conştiinţa omului, precum şi **formarea omului nou).** Notele caracteristice spiritului revoluţionar militant se completează organic prin preocuparea asiduă pentru însuşirea ştiinţei, a tehnicii şi tehnologiei — a celor mai noi descoperiri în domeniul ştiinţei, al tehnicii şi tehnologiei, ca instrumente productive a construcţiei socialiste. De asemenea, spiritul revoluţionar presupune un devotament nețărmurit pentru patrie, pentru cauza socialismului şi comunismului, preocuparea de a ridica omul pe cea mai înaltă treaptă, în ierarhia valorilor sociale. Adică spiritul revoluţionar se asociază organic cu patriotismul socialist-revoluţionar şi cu umanismul socialist revoluţionar.

O precizare se impune: calităţile înfăţişate mai sus caracterizează spiritul revoluţionar militant numai în măsura în care ele se clădesc şi acţionează pe fondul şi în cadrul orînduirii socialiste, revoluţionară prin definiţie—căci, pe fondul altei orînduiri sociale, cu altă finalitate, calităţile respective se pot transforma în tot atîtea frîne, în calea progresului social-uman.

Caracterizarea spiritului revoluţionar militant ne duce inevitabil la concluzia că esenţa lui o constituie **creativitatea. Spiritul revoluţionar militant este creator.** De aici, însă, desprindem usor altă concluzie şi anume: întrucît educaţia este o activitate creatoare, prin însăşi natura sa, ea este o activitate revoluţionară, iar spiritul revoluţionar o dominantă specifică şi a educatorului şi a teoriei pedagogice care-l îndrumă.

În ceea ce-l priveşte pe educator, el dă dovadă de spirit revoluţionar militant, cînd îşi concepe rolul conducător într-un chip nou, a cărei esenţă nu mai constă în a preda, a examina şi a aprecia cu note, ci a-l activiza pe cel educat, în măsura cea mai mare cu putinţă, învăţîndu-l să înveţe, să cerceteze, să se autoevalueze—în aşa fel ca să participe conştient la propria sa formare. În această concepţie activistă, rolul educatorului se schimbă radical: el devine un „consilier, animator, mediator, coordonator al unei abordări pedagogice multiple..." (13, p. 18, 24). În măsura în care educatorul îşi orientează permanent eforturile în direcţia autoformării sale prospective şi în direcţia pregătirii tineretului pentru societatea de mîine, se afirmă spiritul său revoluţionar militant. Acelaşi spirit se oglindeşte şi în preocuparea lui consecventă de a sădi principiile eticii şi echităţii socialiste în conştiinţa şi conduita elevilor, înlăturînd orice influenţe ale ideologiei burgheze asupra lor, în preocuparea neostoită de a forma elevilor un orizont cultural larg, pe baza celor mai înaintate cuceriri ale ştiinţei, tehnicii, literaturii şi artei.

Oprindu-ne la teoria pedagogică şi pornind de la reproşul ce i se face că ea a rămas în urma cerinţelor vieţii sociale, şi de la constatarea că, uneori sau adesea, societatea refuză produsul educaţiei, se poate susţine că spiritul revoluţionar militant iese la lumină în măsura în care teoria **prevede** şi **precede** comanda socială (11, p. 54—55), dezvăluind modalităţile adecvate pentru „formarea omului nou, constructor conştient şi devotat al

societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România" (8, p. 3).

Calea firească pentru formarea spiritului revoluționar militant este una singură, însă cu două aspecte :

— unul **teoretic** care constă în ridicarea nivelului ideologico-politic al tineretului și a tuturor oamenilor muncii, pentru că ideologia este izvorul finalității, al optimismului conștient, al partinității revoluționare și determină caracterul conștient și motivat al activității ;

— altul **practic** care constă în participarea conștientă și entuziastă, în fiecare zi, la rezolvarea în mod practic a problemelor construcției socialiste — așa cum apar ele la ordinea zilei, în economie, în viața politică, în cultură, în școală etc.

b. PATRIOTISMUL REVOLUȚIONAR este inerent spiritului revoluționar militant. E firesc să fie așa fiindcă nu se poate concepe un revoluționar care să nu fie pătruns de dragoste conștientă și activă față de patrie — care să nu fie patriot.

Patriotismul socialist este revoluționar fiindcă el se exprimă, în primul rînd și mai presus de orice, nu prin simple declarații de atașament față de patrie (lăudăroșenie patriotică), neînsoțite de fapte (atitudine patriotardă), ci prin muncă, prin luptă, în limitele maxime ale putințelor proprii fiecăruia, **o muncă și o luptă conștiente, entuziaste, pline de abnegație care nu cunosc margini, cînd este vorba de binele patriei, de înflorirea ei multilaterală, de înaintarea ei spre comunism.** Cînd spunem **binele** patriei ne gîndim la toate :

— la atașamentul față de mediul natural, geografic al patriei ;

— la respectul și veneratia pentru înaintașii făuritori de bunuri materiale și spirituale, pentru bunurile create de ei, pentru înaintașii care au apărat cu trupurile lor pămîntul strămoșesc și ne-au asigurat eliberarea națională și socială ;

— la sporirea avuției naționale (în toate domeniile vieții materiale și spirituale) și la apărarea ei ;

— la apărarea independenței și integrității teritoriale a statului român ;

— la înflorirea multilaterală a națiunii socialiste române și a naționalităților conlocuitoare în comuniune cu ea ;

— la prietenia și solidaritatea cu toate popoarele care construiesc socialismul ;

— la prietenia și solidaritatea cu toate popoarele care luptă pentru independența lor și pentru progres social ;

— la solidaritatea activă cu clasa muncitoare de pretutindeni.

A lupta pentru toate acestea înseamnă a da mîna, pe plan internațional, cu toate popoarele, cu toate partidele progresiste, cu toți oamenii pătrunși de aceleași idealuri socialiste și comuniste și, dimpotrivă, înseamnă a reacționa prompt și categoric împotriva oricăror încălcări a acestor idealuri. De aci reiese că patriotismul socialist revoluționar se îmbină organic cu solidaritatea internațională revoluționară.

Patriotismul revoluționar nu este de un soi deosebit față de ceea ce știm că se numește obișnuit **patriotism socialist.** Prin termenul „revoluționar", însă, accentul se pune pe caracterul **activ, militant, creator** al patriotismului.

Patriotismul este revoluționar și dacă se exprimă prin sentimentul de mîhnire și de durere, cînd treburile nu merg bine, cînd patria este în suferință ; și tot revoluționar este patriotismul și cînd se exprimă prin retragere, pentru a nu spori răul, nu o retragere lașă, fatalistă, ci ca modalitate de pregătire pentru luptă, după îndemnul filosofului Th. Carlyle : „Omul să nu se plîngă în contra vremurilor care i-a fost dat să trăiască. Sînt grele vremurile ? Ei bine, de aceea sîntem noi aici, ca să le facem mai bune". Prin urmare, și din această perspectivă, patriotismul revoluționar este **creator.**

c. UMANISMUL REVOLUȚIONAR socialist, de asemenea se află într-o unitate indisolubilă cu spiritul revoluționar și cu patriotismul, pentru că revoluționarul adevărat are ca finalitate scoaterea omului din robia de orice fel, desăvîrșirea și înălțarea lui pe cea mai înaltă treaptă a demnității umane, ca scop în sine și nu ca mijloc al altora. Și patriotul adevărat privește și luptă de pe aceeași poziție, atît la scară națională, cît și la scara comunității mondiale.

„Esența umanismului revoluționar — spre deosebire de aceea a umanismului burghez care cultivă instinctul egoist, individualismul, luptă pentru bunăstarea personală în dauna bunăstării semenilor—constă în situarea omului în centrul întregii preocupări și activități a societății și, în același timp, în stabilirea unor raporturi armonioase organice între individ și colectivitate. Umanismul revoluționar concepe afirmarea și dezvoltarea plenară a personalității umane nu izolat, ci în cadrul ansamblului societății, promovînd principiul rațional și generos potrivit căruia fericirea personală nu se poate realiza încălcînd dreptul la fericire al altora, ci numai în cadrul înfăptuirii fericirii generale a colectivității, a poporului, a umanității" (8, p. 69 ; 3, p. 166 ; 6, p. 29).

Umanismul revoluționar este un umanism științific, deoarece conținutul lui se definește și se îmbogățește mereu prin toate descoperirile realizate în domeniul științelor despre om, despre so-

cietate și despre natură—în măsura în care acestea sînt puse în slujba bunăstării și fericirii omului (11, p. 27).

De aci rezultă că, în activitatea educativă, umanismul revoluționar se afirmă în însuși procesul de ridicare a tineretului pe o treaptă din ce în ce mai înaltă de cunoaștere a naturii, a vieții sociale, odată cu sporirea capacității sale de a acționa, unindu-și puterile cu acelea ale întregului popor pentru „făurirea propriului său viitor liber".

BIBLIOGRAFIE

1. *Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. cu privire la dezvoltarea economico-socială a României, în cincinalul 1981—1985 și orientările de perspectivă pînă în 1990*, Ed. politică, 1979.
2. *Programul-Directivă de cercetare științifică, dezvoltare tehnologică și de introducere a progresului tehnic, în perioada 1981—1990 și direcțiile principale pînă în anul 2000*, Ed. politică, 1979.
3. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, 1975.
4. *Rezoluția Congresului educației politice și al culturii socialiste*, 2—4 iunie 1976, Ed. politică, 1976.
5. *Legea educației și învățămîntului din 26 decembrie 1978*, M.E.Î., București, 1978.
6. *Codul principiilor și normelor muncii și vieții comuniștilor, ale eticii și echității socialiste*, Ed. politică, 1974.
7. CEAUȘESCU NICOLAE, *Raportul C.C. cu privire la activitatea P.C.R. în perioada dintre Congresul al XI-lea și Congresul al XII-lea și sarcinile de viitor ale partidului*. În : „Scînteia", anul XL, nr. 11.584 din 20 noiembrie 1979.
8. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunere cu privire la activitatea politico-ideologică și cultural-educativă de formare a omului nou, constructor conștient și devotat al societății socialiste multilateral dezvoltate și al comunismului în România*, prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste, 1976.
   Cuvîntare la încheierea lucrărilor Congresului, 4 iunie 1976, Editura politică, 1976.
9. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Conferința cadrelor și activului de partid din învățămîntul superior*, 13 septembrie, 1974.
   Rezoluția Conferinței, Editura politică, 1974.
10. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la mitingul cu prilejul deschiderii festive a noului an de învățămînt*, 15 septembrie 1976, Ed. politică, 1976.
11. FAURE, ED., *A învăța să fii*, E.D.P., 1974.
12. MARX și ENGELS, *Despre educație și învățămînt*, E.S.D.P., 1960.
14. SCHWARTZ, B., *Educația mîine*, E.D.P., 1976.

UNITATEA DIALECTICĂ A STUDIULUI ȘTIINȚELOR SOCIALE CU PRACTICA SOCIAL-ISTORICĂ, CU VIAȚA REALĂ

Profesor emerit ION DRAGU

Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român care marchează intrarea societății românești într-un stadiu nou al dezvoltării sale, trecerea la o nouă calitate în toate domeniile vieții economico-sociale, determină, în mod firesc, ridicarea pe o treaptă calitativ superioară și a studiului științelor sociale în învățămînt. În acest sens, în magistralul Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român se subliniază : „Trebuie realizată o nouă calitate în organizarea și conducerea muncii politico-educative, în pregătirea ideologică a comuniștilor, a maselor populare, în explicarea și înțelegerea tendințelor și sensului dezvoltării economico-sociale,

a profundelor transformări revoluționare care au loc în țara noastră și în întreaga lume" (1, p. 82).

Din complexul de probleme pe care le implică trecerea la o nouă calitate în acest important domeniu, ne-am propus ca în materialul de față să formulăm cîteva opinii cu privire la unitatea dialectică dintre studiul științelor sociale și practica social-istorică.

DUPĂ CUM SE ȘTIE, din necesități pe care le-aș numi mai degrabă metodologice, decît de conținut, cum s-ar cuveni, ne-am obișnuit să exprimăm esența problemei unității organice dintre studiul științelor sociale și viața reală prin formula arhicunoscută de „legătura cu practica". Această formulă a fost utilizată și în documentele oficiale și în manuale și cursuri, în lecții și seminarii, în toate formele activității instructiv-educative ca expresie a intenției de a trata problemele în unitate cu cerințele vieții, ale practicii. Este ușor de presupus că ea va mai continua să fie utilizată și în viitor.

Considerăm însă că în lumina noilor orientări stabilite de partid, de secretarul său general, de documentele Congresului al XII-lea, privind învățămîntul, această formulă nu mai exprimă cu destulă precizie locul și menirea științelor sociale în învățămînt, în etapa de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și în continuare a celei de construire a comunismului.

Expresia de „legătură cu practica", ale cărei virtuți le recunoaștem și le apreciem — nu mi se mai pare în consecință suficientă astăzi și în perspectivă, în domeniul la care ne referim. Ea indică, într-un anumit sens, mai mult o conexiune exterioară, pur utilitară. Or, în cazul de care ne ocupăm, este vorba în realitate, de **o conexiune interioară, de un raport dialectic obiectiv între științele sociale și viața reală, de un sistem de relații, de interdependențe și interacțiuni de ordinul esenței.** De aceea, considerăm că această situație ar putea fi mai riguros exprimată prin formula **unitatea dialectică a studiului științelor sociale cu practica social-istorică, cu viața reală.** Cu alte cuvinte, astăzi nu ne mai putem mulțumi să realizăm un învățămînt legat într-un fel sau altul cu viața, și nici măcar unul deschis spre viață, cum se spune adesea, ci este necesar să hrănim școala în ansamblu, și învățămîntul științelor sociale în special, cu însăși substanța vieții. Conceput și realizat în această viziune, studiul științelor sociale ar fi mai puternic direcționat către îndeplinirea misiunii de onoare ce revine acestor discipline în sistemul nostru școlar. Pentru că, dacă în fond științele sociale sînt chemate să reflecte nemijlocit experiența și activitatea practică a oamenilor, fiind decisiv condiționate de structura și configurația situației praxiologice contemporane, studiul lor în învățămînt se cuvine să pornească tocmai de la această realitate.

Unitatea organică a studiului științelor sociale cu practica decurge în primul rînd din orientările stabilite de partid cu privire la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția. Este semnificativ că în Raportul la cel de-al XII-lea Congres al partidului se precizează că un obiectiv esențial al cincinalului 1981-1985 „este dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea" (1. p. 46).

STUDIUL DISCIPLINELOR ECONOMICE, politico-sociale, filozofice și istorice, ca și cel al disciplinelor științifice fundamentale, de cultură generală și de specialitate, nu mai poate fi astăzi conceput decît în contextul realizării integrării organice a învățămîntului cu producția și cercetarea științifică, sporindu-și aportul la îndeplinirea de către școală a sarcinilor ce-i sînt încredințate de societate în vederea educării și pregătirii tinerelor generații pentru muncă și viață. Asigurînd tuturor tinerilor, indiferent de specialitatea aleasă, cunoștințe economice, sociale, politice, filozofice și istorice, contribuind la formarea conștiinței lor socialiste, a concepției lor revoluționare despre lume și viață, științele sociale participă direct la pregătirea forței de muncă pentru toate domeniile de activitate.

Pornind de la necesitatea ca învățămîntul să devanseze practica economică și socială, științele sociale sînt datoare să exercite o influență mai puternică în direcția formării omului nou ca om al viitorului. Ele îl pot ajuta pe specialistul de mîine să înțeleagă de pe acum, din perioada formării lui, că dezvoltarea accelerată a practicii social-istorice, caracteristică acestui sfîrșit de secol, și cu siguranță și începutului celui următor, ca și explozia informațională care o însoțește și într-un anumit sens o și determină, impun o pregătire dinamică, continuă, permanentă. De asemenea, ele îl formează de pe acum astfel încît să fie capabil să sesizeze noul și să-l cultive, să deosebească noutatea autentică de ceea ce poate fi nou numai în aparență, să știe în fiecare etapă să se orienteze către problemele prioritare ale dezvoltării, să caute soluții originale, eficiente și economicoase, să urmărească mereu perfecționarea stilului și a formelor de muncă în fiecare sector de activitate.

Studiul științelor sociale are menirea să asigure însușirea de către tinerele ge-

nerații a ideologiei și politicii Partidului Comunist Român. El se realizează pe baza Programului P.C.R., a documentelor programatice ale Congresului al XII-lea al partidului, a celorlalte documente de partid, a operei secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Desigur, însușirea politicii și ideologiei partidului înseamnă mai întîi **cunoașterea** tezelor fundamentale ale materialismului dialectic și istoric, ale socialismului științific, a modului creator în care sînt ele aplicate cu consecvență de partidul nostru, a orientărilor și sarcinilor stabilite de partid în vederea continuei dezvoltări a patriei. Este însă necesar ca studiul științelor sociale să se desfășoare astfel încît politica și ideologia partidului, concepția materialismului dialectic și istoric despre lume și viață să nu apară tineretului ca o simplă culegere de teze, principii și norme. Dimpotrivă, lecțiile, seminariile, toate formele de activitate pe care le utilizăm să fie în așa fel concepute și desfășurate încît să-i pregătească pe tineri **să trăiască** în spiritul ideologiei și politicii partidului, **să muncească** în spiritul acestora, să participe activ la înfăptuirea lor.

În acest scop partidul ne cere să depășim stadiul de simplă înfățișare și explicare a politicii sale generale la care se mențin manualele, și ca urmare și unele teme care se predau pe baza lor. Încă în 1977, la Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației politice, al propagandei și ideologiei, secretarul general al partidului atrăgea atenția că activitatea educativă, ideologică și de propagandă are menirea nu numai să explice politica generală a partidului, deși și aceasta este o sarcină importantă și trebuie realizată în mod foarte temeinic. Scopul suprem al acestei activități este însă să ajute la înțelegerea justă a fenomenelor sociale care au loc în țara noastră și în lumea contemporană în ansamblu, să determine participarea tuturor cetățenilor la înfăptuirea în viață a politicii și ideologiei partidului, la mersul ferm înainte al întregii noastre societăți, pe drumul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și al înaintării spre comunism.

ACTUALUL MOD DE ALCĂTUIRE A MANUALELOR, precum și tradiția și mai ales rutina fac ca mulți profesori să-și înceapă lecțiile cu prezentarea definițiilor, a conceptelor, principiilor etc. și să procedeze deductiv în majoritatea cazurilor. Ca urmare, de obicei, insuficienta integrare a cunoștințelor cu viața, cu realitățile social-politice, cu preocupările partidului și statului nostru, se motivează prin lipsa de timp sau prin dozarea necorespunzătoare a acestuia. Este timpul să se înțeleagă că adevărata cauză a neglijării aspectului aplicativ al lecțiilor rezidă în viziunea asupra lecției, asupra studiului științelor sociale.

Una din modalitățile pe care le folosesc în mod curent este aceea de a-mi începe lecțiile tocmai pornind de la un fapt din viața reală, de la un eveniment actual de importanță deosebită, de la un comunicat din presa zilnică, de la un fragment din Programul partidului, din documentele Congresului al XII-lea, sau din alte documente de partid și de stat, din cuvîntările secretarului general al partidului care se integrează în conținutul temei ce urmează a fi dezbătută cu elevii.

Pe parcursul fiecărei lecții, ca părți integrante ale temei dezbătute, îi pun pe elevi în situații autentice care le solicită particparea personală și colectivă la înțelegerea și soluționarea problemelor abordate. Experiența ne-a demonstrat că acele cunoștințe, prezentate elevilor într-o manieră exterioară, gata elaborate își pierd din eficiență. Ceea ce conferă, în primul rînd, valoare lecției, oricare ar fi tema, este unitatea ei organică cu viața, cu practica, capacitatea ei integratoare, modul în care îl situează pe elev în mecanismul viu al cunoștințelor economice, social-politice, ideologice, culturale.

Lecțiile, seminariile și toate celelalte forme de activitate instructiv-educative axate pe fapte de viață, pe evenimente reale, permit elevilor să pătrundă implicațiile sociale ale acestora, funcțiile lor, să le descifreze sensurile, să înțeleagă de ce acționează partidul și statul nostru într-un fel sau altul, să aprecieze caracterul științific al politicii interne și externe a țării noastre. În felul acesta crește interesul elevilor pentru studiul științelor sociale, lecțiile se desfășoară cu participarea lor activă, devenind adevărate laboratoare de investigare și analiză a realităților vieții noastre. Procesul complex al făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate li se dezvăluie astfel elevilor ca o operă de o complexitate fără precedent, ca o realitate vie a epocii noastre, la a cărei înfăptuire participă întreaga națiune, inclusiv generațiile tinere. Prezența tineretului pe întregul front al construcției economico-sociale, cultural-științifice, în fabrici și uzine, pe ogoare, în institute și laboratoare, pe marile șantiere etc. este înțeleasă astfel ca însuși modul de a fi, a trăi și a munci al tineretului nostru de astăzi, crescut și educat de partid, prin școala socialistă. Sarcinile privind dezvoltarea economico-socială, realizarea programului de investiții, creșterea productivității muncii, înfăptuirea revoluției agrare etc. sînt înțelese în acest context ca o datorie de onoare a fiecărui cetățean al patriei noastre, iar studiul științelor sociale apare în toată lim-

pezimea, în unitatea sa organică cu cerințele producției materiale, ale practicii sociale.

ÎN RAPORTUL PREZENTAT la Congresul al XII-lea al partidului se subliniază că ideologia, educația, științele sociale nu reușesc să țină pasul cu dinamismul transformărilor revoluționare ce se petrec în societatea noastră. Subliniind că o cerință obiectivă a înaintării spre comunism este aprofundarea problemelor dezvoltării orînduirii noastre, prefigurarea evoluției în perspectivă a societății socialiste, Raportul a indicat „o preocupare mult mai mare pentru studierea temeinică a schimbărilor ce au loc în domeniul forțelor de producție și al relațiilor de producție, în fizionomia și structura claselor sociale, în raporturile dintre ele, în viața statului" (1, p. 83).

Oricine analizează din această perspectivă lecțiile de materialism istoric din manualul pentru clasa a XII-a rămîne profund dezamăgit. Cu totul nesatisfăcătoare, la nivelul unor simple afirmații, este prezentată, bunăoară, clasa muncitoare, clasa conducătoare a societății noastre, iar prezentarea țărănimii lipsește cu desăvîrșire, deși există un capitol special intitulat „Transformarea radicală a structurii de clasă și a naturii claselor în societatea socialistă".

Pentru a compensa aceste neajunsuri ale manualului ne-am conceput și elaborat lecția respectivă pe baza capitolului din Programul partidului intitulat „Structura socială a țării, perfecționarea continuă a relațiilor de producție" (7, p. 102—106). Am utilizat, de asemenea, partea din Raportul la Conferința Națională a Partidului Comunist Român din 7-9 decembrie 1977, intitulată „Perfecționarea în continuare a cadrului organizatoric de participare a clasei muncitoare, a întregului popor la conducerea societății, adîncirea democrației socialiste în toate sferele vieții economice și sociale" (4, p. 40—44). În acest an școlar avem la dispoziție și Capitolul III din Raportul Comitetului Central cu privire la activitatea Partidului Comunist Român în perioada dintre Congresul al XI-lea și Congresul al XII-lea și sarcinile de viitor ale partidului. Intitulat „Marile schimbări petrecute în structura socială a țării, perfecționarea activității statului, promovarea largă a formelor colective de conducere, a democrației socialiste în toate sferele de activitate, întărirea autoconducerii muncitorești" (1, p. 58), acest capitol reflectă cu deosebită claritate noile schimbări care au continuat să se producă în structura societății noastre, în fizionomia claselor și în raporturile dintre ele în direcția întăririi alianței clasei muncitoare și țărănimii, a unității întregului popor, a afirmării tot mai puternice a coeziunii națiunii noastre socialiste, a adîncirii democrației socialiste în perioada care a trecut de la Congresul al XI-lea al partidului.

Organizarea și structura pe care o vom da lecțiilor în acest an școlar și în anii următori trebuie să aibă în vedere că, așa se subliniază în Raport, „Prevederile viitorului cincinal vor determina noi schimbări calitative în structura socială, omogenizarea crescîndă a orînduirii socialiste, creșterea rolului maselor în conducerea conștientă a societății, în făurirea propriului destin" (1, p. 60). Depinde de profesorul de științe sociale ca aceste schimbări să fie reflectate în mod adecvat în cadrul lecțiilor de științe sociale, numai astfel putînd răspunde prompt și documentat, convingător, multor întrebări pe care tinerii zilelor noastre și le pun cu privire la societatea în care trăiesc, la locul lor în această societate, la raporturile cu ea și cu direcțiile în care ea acționează și evoluează. Studiul științelor sociale își sporește astfel aportul la analiza concretă, multilaterală a realității în toate domeniile de activitate, la prospectarea ariei activităților practice viitoare, la anticiparea condițiilor și exigențelor acestora.

NOI VALENȚE ÎN DIRECȚIA REALIZĂRII UNITĂȚII ORGANICE a lecțiilor de științe sociale cu sarcinile actuale și de perspectivă ale construirii socialismului și comunismului se impune a fi imprimate și lecțiilor despre democrația socialistă. Regîndite, **restructurate și reelaborate în lumina documentelor Congresului al XII-lea al partidului,** aceste lecții trebuie să renunțe la maniera tradițională de prezentare a cunoștințelor și să se axeze pe realitățile actuale ale societății noastre. Din ele trebuie să rezulte cu limpezime progresele remarcabile înregistrate în perfecționarea sistemului instituțional al democrației noastre socialiste. Să se arate cum au crescut rolul și atribuțiile Marii Adunări Naționale, ale Consiliului de Stat și consiliilor populare, dar mai ales cum a fost lărgit și amplificat cadrul democrației directe, menit să extindă participarea activă a maselor populare la conducerea statului, a producției, a întregii vieți sociale. Să ilustreze cum, în mod practic, s-a creat de fapt un cadru instituțional original, unic în felul său, care îmbină armonios forme instituționale tradiționale, perfecționate, cu altele cu desăvîrșire noi, asigurînd participarea în fapt a tuturor categoriilor de oameni ai muncii, fără deosebire de naționalitate, la conducerea societății.

O nouă și strălucită expresie a aportului P.C.R., al secretarului său general la adîncirea democrației socialiste, care

cere o tratare corespunzătoare în lecțiile de științe sociale, ca și în celelalte forme ale activității instructiv-educative, o constituie măsurile privind creșterea rolului Frontului Democrației și Unității Socialiste în viața social-politică a țării.

Pornind de la principiul că **în prezent substanța studiului științelor sociale o formează problemele actuale și de perspectivă ale politicii partidului, ale dezvoltării țării pe calea făuririi societății socialiste și a înaintării spre comunism, se impune o viziune adecvată și asupra modurilor în care oglindim trecutul. Însăși studierea trecutului se cere subordonată cerințelor prezentului și viitorului.** Cunoașterea temeinică a trecutului nu este un scop în sine ci un mijloc de a înțelege semnificația evoluției istorice, factorii care au contribuit la închegarea vieții sociale în forma ei actuală. În acest sens, în documentele de partid se subliniază că este necesar „să acordăm o mai mare atenție momentelor luptei revoluționare din perioada construcției societății socialiste, să facem să se afirme cu mai multă putere felul în care comuniștii, revoluționarii au știut și știu să lupte pentru înfrîngerea diferitelor greutăți...

Este necesar să punem în evidență momentele din istoria noastră, din lupta din trecut, dar aceasta nu trebuie să ducă la neglijarea sau subaprecierea momentele importante din lupta revoluționară, din lupta pentru construcția socialismului în țara noastră" (5, p. 43). În același sens, în Cuvîntarea rostită la adunarea populară din Municipiul Oradea, în septembrie 1979, de către secretarul nostru general se arată că „bazîndu-ne pe ceea ce a fost eroic în istoria veche trebuie să făurim o istorie nouă revoluționară — istoria constructorilor socialismului și comunismului" (6, p. 3).

În această viziune lecțiile de științe sociale vor căuta să sublinieze unitatea dintre trecut, prezent, viitor, ca factor fundamental al existenței noastre, al forței și vitalității noastre, al trăiniciei noastre.

Stadiul actual al procesului revoluționar ce se desfășoară în țara noastră, făurirea societății socialiste multilateral dezvoltate și perspectivele construirii comunismului se definesc astfel cu preciziune științifică drept parte integrantă a istoriei noastre firești, operă nemuritoare a tuturor generațiilor care s-au succedat de-a lungul mileniilor, operă care va fi continuată la un nivel superior de generațiile care se află în prezent pe băncile școlii de toate gradele. O asemenea abordare a problemelor edificării noii societăți contribuie la pregătirea elevilor și studenților de astăzi ca specialiști cu un profil larg, cu gîndire cutezătoare și flexibilă, cu o concepție revoluționară, materialist-dialectică despre lume și viață, cu o înaltă conștiință a îndatoririlor față de patrie și popor, ca oameni hotărîți să muncească cu abnegație și dăruire pentru a prelua și a duce mai departe făclia progresului și civilizației socialiste și comuniste.

POSIBILITĂȚI DEOSEBITE, pentru ancorarea puternică a lecțiilor de științe sociale în realitățile epocii actuale, oferă hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului cu privire la dezvoltarea proporțională, armonioasă a tuturor județelor țării. Programul directivă privind dezvoltarea economico-socială a României în profil teritorial în perioada 1981—1985 și programele corespunzătoare ale fiecărui județ prilejuiesc profesorilor de științe sociale din toate școlile să integreze organic în lecțiile lor problemele practice, concrete, decisive pentru evoluția în perspectivă a țării, a fiecărui județ, municipiu, oraș sau comună.

În acest context se impun cîteva succinte remarci cu privire la așa-zisa problemă a exemplificării în lecții. Nu de puține ori se crede că pentru ca o lecție să fie integrată în viață este suficient să fie brodată cu exemple. Se uită astfel că exemplele nu au valoare prin ele însele, că numai în măsura în care ele au semnificații esențiale permit formularea unei concluzii fundamentale și pot determina acțiuni practice, decisive, pentru îmbunătățirea situației oglindite. **Calitatea lecției nu rezidă în mulțimea de fapte, date, cifre, evenimente înșiruite, nici în încărcarea ei cu legi, principii, norme etc., ci în valoarea informațională și formativă a acestora, în contribuția lor la soluționarea problemelor practicii sociale, ale vieții reale.** Valoarea cunoștințelor din domeniul științelor sociale, inclusiv a datelor, faptelor, cifrelor este dată de capacitatea lor integratoare și acțională, de realismul lor, de puterea pe care le-o imprimă ancorarea lor precisă, concretă, în timp și spațiu, de unitatea lor organică cu lupta poporului pentru progres.

Profesorul de științe sociale este prin responsabilitățile sale un activist al partidului. De aceea el se simte angajat plenar în transpunerea în practică a politicii școlare a partidului nostru. Desfășurîndu-și întreaga activitate astfel încît să contribuie activ la educarea și formarea în spirit revoluționar, combativ, militant a generațiilor tinere, el își îndeplinește principala îndatorire de comunist făcînd din studiul științelor sociale un instrument real și eficace în lupta pentru făurirea societății multilateral dezvoltate și înaintarea României spre comunism.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raportul la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Ed. politică, București, 1979.
2. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru cu activiștii și cadrele din domeniul educației*

politice, al propagandei și ideologiei, Ed. politică, București, 1977.
3. NICOLAE CEAUȘESCU, *Expunerea prezentată la Congresul educației politice și al culturii socialiste*, Ed. politică, București, 1976.
4. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la Conferința Națională a P.C.R. din 7—9 decembrie 1977*, Ed. politică, București, 1977,
5. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Consfătuirea de lucru la C.C. al P.C.R. din 23 septembrie 1977*, Ed. politică, București, 1977,
6. NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la marea adunare populară din Municipiul Oradea*, în „Scînteia" din 18 septembrie 1979.
7. *Programul P.C.R. de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre Comunism*, Ed. politică, București, 1975.
8. *Programul directivă de dezvoltare economico-socială a României în profil teritorial în perioada 1981—1985*, Ed. politică, București, 1979.

(*continuare din p. 32*)

Conținutul termenilor din dicționar se remarcă printr-o prezentare (explicare) obiectivă și științifică, de pe pozițiile materialismului dialectic și istoric, cu respectarea regulilor lexicografiei moderne.

Fără a diminua cu nimic valențele și importanța dicționarului — pe care, desigur, nici pe departe nu le-am putut cuprinde — considerăm că o nouă ediție ar necesita unele îmbunătățiri, fapt de altfel susținut de însuși colectivul de coordonare generală prin afirmația că „este o lucrare încă pefectibilă (p. IX, al. 5).

În acest context, în spiritul unei critici constructive, am dori să evidențiem unele neîmpliniri și să consemnăm cîteva sugestii de ameliorare a viitoarei ediții a dicționarului (fără a avea pretenția de a epuiza propunerile de optimizare) și anume :

Să se apeleze și la alți autori, pentru a se cuprinde mai bine termenii cu tentă pedagogică din toate gradele de învățămînt și din alte domenii de activitate ; în acest sens, semnalăm lipsa unor termeni ca : pedagogia învățămîntului superior tehnic, pedagogia inginerească, pedagogia productivă s-au a întreprinderii, pedagogia muncii, învățămînt asistat de calculator, seara facultății, festivalul politehniciii, facultate și politehnică muncitorească, universitatea politică și de conducere, comportarea civilizată, educația revoluționară, meserie, muncitor calificat, tehnician, subinginer, sesiune științifică studențească, dezbatere și discuție didactică, „masă rotundă", centru universitar și altele. Antrenarea specialiștilor din toate domeniile în care este prezent fenomenul pedagogic va duce și la îmbogățirea semnificațiilor unor termeni.

Să se adauge materialele bibliografice care au stat la baza documentării, așa cum ar fi : Dicționar pedagogic (Ed. did. și ped., București, vol. I și II, 1963 și 1964) ; Dicționar de pedagogie contemporană (coord. Șt. Bârsănescu, Ed. did. și ped., București, 1969) ; Dicționar enciclopedic român (Ed.pol., vol. I—IV, București, 1962, 1964, 1965, 1966 și altele). Indicarea bibliografiei reprezintă o necesitate pentru evidențierea continuității și dezvoltării activităților științifice și editoriale.

Ar fi bine ca unii termeni de strictă specialitate să fie explicați și pentru nevoile publicului mai larg ; așa de pildă, termenului „educativ" i se mai poate adăuga explicația că : înseamnă influențe (acțiuni) de educație care asigură succesul la învățătură și comportare etc.; de asemenea, unele explicații ar spori înțelegerea dacă ar fi însoțite de anumite grafice, fotografii etc., adecvate.

Este necesară realizarea unei cît mai bune unități a criteriilor privind explicația etimologică, volumul de date, darea exemplelor etc. Astfel, este suficient ca explicația etimologică să fie dată numai la termenul de bază, așa cum s-a procedat cel mai adesea în dicționar ; sînt însă și cîteva situații, cum este cu termenul de „temă", cînd explicația etimologică s-a repetat la aproape toți termenii derivați. Sînt și termeni cărora le lipsește explicația etimologică, ca de exemplu : inginer, intelect, proiect etc. Este bine ca volumul datelor și explicațiilor despre un termen să fie rezonabile, predominînd definițiile concise și clare, evitîndu-se exagerarea numărului de detalii nesemnificative pentru termenii din domeniile conexe, cu tentă pedagogică mică ; să se dea explicații reduse, succinte, să se evite introducerea termenilor fără semnificație pedagogică. În dicționar sînt și unii termeni incomplet sau unilateral explicați, ca de exemplu : educativ, didacticism, metoda chestionarului, metoda testelor ș.a. ; de asemenea, nu întotdeauna este corelată prezentarea termenilor care au semnificări apropiate, ca de pildă metoda chestionarului și metoda testelor ș.a.

Și, în sfîrșit, semnalăm necesitatea imperioasă de a se include în dicționar, în mod concis, prezentarea unor reprezentative personalități pedagogice din țara noastră și de peste hotare, evidențiindu-se cu curaj contribuțiile valoroase ale pedagogilor români.

Avem convingerea că noua ediție a dicționarului va înlătura neajunsurile semnalate, marcînd trecerea la o nouă calitate a terminologiei pedagogice românești.

Dicționarul de pedagogie se caracterizează prin probitate științifică, și corectă orientare politico-ideologică, constituindu-se ca o importantă sursă de informare și un valoros instrument de lucru în planul învățămîntului și educației.

Îl recomandăm cu căldură tuturor specialiștilor și educatorilor, ca și publicului larg, dicționarul de pedagogie putînd sta în biblioteca fiecăruia dintre noi la loc de cinste, alături de alte lucrări valoroase ale genului.

Conf. univ. dr.
Ioan BONTAȘ

Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar *

În ultimii ani, interesul tineretului față de problematica patriotismului și internaționalismului proletar a crescut simțitor. Ca urmare, educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist și al internaționalismului proletar a căpătat și ea un loc central în activitatea instructiv-educativă.

Autorii lucrării prezentate își propun să sprijine activitatea desfășurată de cadrele didactice în această direcție. În acest scop sînt clarificate, în primul rînd, principalele probleme teoretice actuale ale acestei laturi a educației comuniste : națiunea socialistă, patriotismul socialist și internaționalismul proletar, tradițiile naționale, mîndria națională, lupta împotriva naționalismului și cosmopolitismului, coexistența pașnică.

Cea mai mare parte a lucrării este consacrată analizei formelor și metodelor specifice prin care se realizează educația patriotică și internaționalistă a tineretului școlar. Sînt

(*Urmare în p. 64*)

* Dr. BELLÉR, B., dr. BERECZ, Y. dr. KORNIDESZ, M., dr. KOVÁCS, P., MOLNAR, I., *Ifjusag, haza internacionalizmus* (Tineret, patrie, internaționalism) Tankönyvkiadó, Bp., 1979.

PROCESUL — FORMĂ DE ACTIVIZARE A GÎNDIRII CREATOARE A COPIILOR ȘI MIJLOC DE EDUCARE COMUNISTĂ

Prof. TOMA MAREȘ
Director la centrul de pregătire a cadrelor care muncesc cu pionierii

Vom încerca să reactualizăm o formă de „joc" pionieresc, foarte agreat de elevi, cu multiple implicații educative. Este vorba de așa-numitul „proces", care, acum un sfert de veac, intra frecvent în sfera activității cercului de literatură sub numele de „proces literar". Procesul literar era o dezbatere problematizată a universului unei opere literare. Se alegea, în cele mai multe cazuri, o operă clasică de proză cu structură epică precisă în care prima acțiunea. Mai rar se pornea de la o operă în versuri, și atunci erau alese balade populare („Miorița"), poeme istorice, cu acțiune și personaje („Dan căpitan de plai" de V. Alecsandri), „Scrisoarea a III-a" (de M. Eminescu) sau fabule de Grigore Alexandrescu („Boul și vițelul", „Cîinele și cățelul").

SCOPUL UNUI ASTFEL DE „PROCES" era transmiterea mesajului unei opere literare și popularizarea, sub formă atractivă, a acesteia în rîndul a cît mai mulți copii, ceea ce impunea ca procesul să se desfășoare cu public sub forma unui adevărat spectacol. În ultima vreme, însă, el a fost aproape complet abandonat, atît din practica cercurilor literare din școli, cît și a activităților din casele pionierilor și șoimilor patriei. Complexitatea crescîndă a procesului instructiv-educativ, accentul major pus în ultima vreme pe activitățile tehnico-științifice, impuse nu numai de schimbarea opticii învățămîntului, dar și de modificările profunde din structura rețelei școlare, faptul că pregătirea și chiar desfășurarea lui cerea multă cheltuială de timp și energie, în sfîrșit, faptul că el ar fi putut interesa cu precădere doar o categorie de pionieri pasionați de literatură, au retras oarecum creditul acestui valoros joc pionieresc și au slăbit entuziasmul organizatorilor.

Iată însă că puternica emulație a spiritului creator declanșată de Festivalul național „Cîntarea României", ca și generalizarea în procesul de învățămînt a unor noi metode de formare a gîndirii, cum ar fi învățarea prin descoperire și problematizare, readuc în actualitate „procesul" sub o formă însă mai extinsă și modernizată, astfel ca el să răspundă atît cerințelor formative ale școlii, cît și intereselor din ce în ce mai diversificate ale pionierilor.

Ce ar putea mări, așadar, atracțiozitatea și eficiența acestui joc? Pînă în prezent, acest „proces" era axat pe operele literare, de obicei studiate în clasă și parcurse în mod obligatoriu de toți elevii și — se înțelege — de participanții la acțiune. De data aceasta, ne propunem să extindem sfera tematică a acestui „joc", încorporîndu-i domenii noi, cum ar

fi, de pildă, ale problemelor teoretice şi practice de etică, ştiinţă igienă, ecologie etc.

De obicei, pentru a dezbate o problemă frontală din domeniul biologiei, fizicii, chimiei, medicinei, educaţiei civice etc., se recurge fie la referate (care se susţin la cerc), fie la conferinţe (expuse de specialişti), fie la întîlniri cu oameni de ştiinţă, unde se exprimă şi dezbate tema propusă în măsura în care există întrebări, fie la comentariul unor diapozitive, diafilme, filme didactice etc. În cele mai multe cazuri, astfel de activităţi au un caracter expozitiv, ajutînd, de obicei, doar la obţinerea de informaţii, eventual de soluţii date de-a gata şi netrecute prin analizatorul critic. Copiii ascultă sfaturile medicului, caută cu interes explicaţiile date de un savant şi-şi exercită participarea cu întrebări (uneori formulate pe o hîrtiuţă de organizatori înainte de întîlnire), parcurg cu interes imaginile diafilmului, înregistrîndu-le sau cerînd lămuriri. Însă ceea ce lipseşte acestor acţiuni este elementul afectiv, atmosfera tensională pe care o realizează existenţa unui conflict, unei teze cu argumente pro şi contra, care implică o participare totală a auditoriului, obligîndu-l să cîntărească situaţiile, să-şi cristalizeze opţiunile şi preferinţele, să ia o atitudine.

Or, „procesul", aşa cum încercăm să-l reactualizăm, cuprinzînd în sine toate componentele unor forme clasice (expunere, dezbatere, demonstraţie etc.), reuşeşte să îndeplinească o pluralitate de funcţii pedagogice, amuzante datorită aspectelor atractive, tensionale. Mai întîi, ajută la fixarea unor cunoştinţe abstracte care, de obicei, sînt mai greu asimilate la clasele mici numai prin intermediul manualului, expuneri însoţite sau nu de materiale demonstrative. În al doilea rînd, dezvoltă spiritul de observaţie, perspicacitatea, gîndirea dialectică, deci facultatea de cunoaştere şi înţelegere a copilului. În al treilea rînd, contribuie la asimilarea unei concepţii materialist-dialectice despre lume, prin combaterea superstiţiilor, prejudecăţilor şi atitudinilor retrograde, cînd acestea sînt supuse rechizitoriului, discuţiei şi oprobiului public prin intermediul unor teme în care devin personaje incriminate, strigoi, stafii, pisica neagră, cîntecul prevestitor al cucuvelei, bătutul ochiului, aflarea destinului din cărţi, zaţ de cafea, ghioc, focuri de comori, învierea morţilor etc.

În acelaşi timp, atunci cînd scenariul este bine realizat, elevii se familiarizează cu diversele stiluri şi trăsături caracteristice ale acestora, căci într-un fel este alcătuit rechizitoriul, clar şi concis, în alt mod vorbesc martorii, folosind limba corectă, literară sau, mai ales cînd sînt personaje negative, un limbaj colorat, presărat cu expresii neliterare şi în cu totul alt mod. apelînd la procedeele artei oratorice, se prezintă cuvîntul apărării.

UN ASTFEL DE JOC DEVINE un admirabil mijloc educativ cu care combatem mai eficient decît într-o oră de dirigenţie sau, prin intermediul unei plictisitoare „predici pedagogice", moravuri, practici nesănătoase, vicii, cum ar fi, de pildă, îngîmfarea, lenea, furtul, minciuna, fumatul, băutul, parazitismul social. Chiar latura cetăţenească a educaţiei multilaterale a tînărului poate fi avută în vedere în măsura în care intentăm „proces" risipei apei, energiei electrice, poluării mediului ambiant, eschivării de la munca patriotică etc. Este interesant de urmărit şi efectul pe care-l au aceste dezbateri în formarea unei opinii publice în cazul semnalării unor vicii asemănătoare şi în colectivul în faţa căruia s-a purtat dezbaterea respectivă, în condamnarea şi combaterea fără teamă şi reţineri a tot ceea ce este potrivnic înaltelor aspiraţii ale poporului nostru.

Deşi mulţi acuză „procesul" de a fi o formă pretenţioasă de activitate instructiv-educativă, în realitate el este uşor de organizat, de realizat, datorită atît interesului pe care îl stîrneşte în rîndul copiilor şi participării lor spontane, cît şi metodologiei care ni se pare destul de simplă şi la îndemîna oricărui cadru didactic.

Se pune întîi problema alegerii unei anumite teme. Pentru atingerea unei eficienţe maxime se recomandă ca această temă să constituie, fie o problemă arzătoare (poate chiar tipică) a unui colectiv şcolar (indisciplină, lipsă de igienă individuală sau colectivă, un eveniment astronomic sau meteorologic manifestat într-un mod deosebit la nivel local), ori să fie rezultatul sondării interesului public pentru un „caz" citit din ziar, pentru o carte, un film, o piesă de teatru pe care elevii au văzut-o, pentru o problemă de biologie, fizică, chimie etc., care le-au mobilizat atenţia şi pentru care ei ar dori un plus de informare şi lămurire.

Pregătirea unui proces este o activitate oarecum similară cu munca de realizare a unui spectacol teatral. Prima etapă o constituie întocmirea scenariului care necesită atît cunoştinţe în domeniul problemei abordate (ştiinţă, tehnică, literatură, psihologie, tehnologie etc.), cît şi unele noţiuni juridice privind tehnica procesului juridic (stabilirea autorităţilor şi părţilor — completul de judecată — preşedintele, judecătorul, procurorul, apărarea şi acuzarea cu avocaţii şi martorii respectivi, grefierul şi — desigur pentru culoare — alegerea unui aprod). Etapa a doua o reprezintă pregătirea spectacolului care constă în lectura scenariului şi repartizarea rolurilor, împreună cu indicaţiile de regie a modului cum trebuie „jucat" rolul (ton, dicţiune, mimică, ges-

turi) în raport cu personajul pe care îl reprezintă (judecător, procuror, acuzat, martor, avocat etc.).

Pentru culoare locală și pentru a da un caracter și mai amuzant „procesului", se poate apela la costumație. Completul de judecată va purta costumația specifică, tradițională. În schimb, inculpatul, ca și martorul pot să adopte costume simbolice, chiar comice și grotești, dacă e cazul, pentru a impresiona mai profund auditoriul. Scenariul poate fi plin, deci învățat pe roluri ca o piesă de teatru și apoi asamblat, sau poate fi „orb", adică să cuprindă doar probleme sau, în mare, argumentul pe care îl susține, respectivul „actor" din piesa juridică, urmînd ca acesta să-și compună singur rolul, sub supravegherea cadrului didactic în măsura acumulării de către copii a unei experiențe a jocului. La repetițiile generale se pot face ajustări și armonizări de rigoare. În primul caz, spectacolul va fi, probabil, mai unitar, mai concentric ; în al doilea caz, chiar dacă vor interveni unele lungimi sau mici inadvertențe, copiii vor avea satisfacția de a nu fi numai „actori", dar și autori, deci creatori ai propriei lor atitudini, exprimată prin intermediul replicilor care le aparțin.

UN ASTFEL DE PROCES ARE NEVOIE de un auditor cît mai numeros, dar nu pasiv, ca cel de teatru sau operă. Din cînd în cînd — ca element de atracție și surpriză — scenariul poate prevedea o intervenție a „actorilor", un dialog al acestora cu sala, o întrebare pusă de acuzator, de avocat, de un martor, unui elev neprevenit însă. Dacă acesta nu va putea răspunde, vor fi invitați alți colegi de ai săi să participe în calitate de auditor la dezbaterea de pe scenă, bineînțeles doar în limitele strictului necesar din economia scenariului, pentru a nu se crea perturbații, pentru a nu obliga pe „judecător" să sune prea des clopoțelul amenințînd cu evacuarea sălii. De asemenea, ca probe pot fi administrate nu numai mărturii verbale, ci și albume cu fotografii, fotomontaje, diapozitive, benzi de magnetofon care dau mai multă variație „procesului", îl animă, îl apropie de o lecție modernă în care se valorifică din plin toate mijloacele audio-vizuale.

Două elemente trebuie elaborate cu toată atenția și cu toată responsabilitatea : actul de acuzare menit să fixeze cadrul general al dezbaterilor și să cuprindă cît mai multe sugestii și sentința care, în genere, trebuie să cuprindă o concluzie a dezbaterii și stabilirea unei atitudini colective față de caz. Uneori, cînd disputele sînt prea vii, problemele încă insuficient elucidate se poate face apel la un artificiu juridic, la amînarea procesului (pentru un supliment de probe cerute de acuzare, apărare sau judecător) sau a sentinței (pentru o mai bună edificare a completului de judecată). Procesul poate fi reluat pentru a i se adînci anumite laturi, oferindu-se astfel auditoriului un prețios prilej de a reflecta, între timp, asupra problemelor dezbătute și a aprofundării unor argumente pro și contra, legate de tema procesului.

Aminteam că principalul avantaj al acestei forme de activitate îl reprezintă varietatea tematică. Cîte subiecte nu se pot supune „convenției" acestui joc, pe cît de amuzant pe atît de instructiv ! În același timp, copiii sînt obișnuiți să înțeleagă că tot ceea ce se întîmplă în jur trebuie judecat înainte de a fi condamnat, căutînd argumentele și pro și contra, să se ferească să dea verdicte pripite ce ar putea afecta grav persoanele și situațiile implicate.

Cîte aspecte ale educației comuniste nu pot fi atinse cu un coeficient sporit de interes din partea elevilor ! Pornind de pildă, de la o operă literară, putem dezbate (în funcție și de vîrstă) probleme de actualitate, cum ar fi aceea a dragostei de patrie cu motivația războiului just, de apărare („Scrisoarea a III-a"), proasta educație în familiile burgheze („Dl Goe"), neascultarea părinților („Puiul" de I. Al. Brătescu-Voinești), parvenitismul („Boul și vițelul"), demagogia („Cîinele și cățelul"), tristețea unei copilării fără copilărie („Fefeleaga"), drama luptei dintre datoria supraviețuirii și dragostea pentru vietățile nevinovate („Moartea căprioarei" de N. Labiș) etc.

Aducerea în dezbaterea completului de *judecată a mediocrității* se înscrie în efortul general de creștere a calității în toate domeniile de activitate, iar pentru pionieri constituie un bun prilej de a fi mai exigenți cu pregătirea lor pentru a răspunde cerințelor din ce în ce mai înalte ale societății noastre.

PERSONIFICĂRILE ȘI DRAMATIZĂRILE, uneori intenționat îngroșate și grotești ale unor vicii (tutunul, alcoolul, furtul), ale unor defecte de caracter și devieri de comportament (minciuna, lașitatea, lăudăroșenia, vanitatea), ale unor lipsuri de educație (neglijența, dezordinea, expresii triviale și necontrolate, violența) contribuie la o înțelegere mai vie a consecințelor și periculozității sociale a acestor carențe și-l conving mai ușor pe copil să se autocontroleze ori să se corecteze.

Multe fenomene din natură ori acțiuni ale oamenilor și consecințele lor practice, uneori incalculabile, devin, prin intermediul „procesului", deci supuse judecății publice, mai ușor de înțeles și sînt privite interdisciplinar, într-o strînsă interdependență a factorilor care coroborează la nașterea lor. Aș cita, printre sutele de teme procesuale din această categorie : **procesul frecării,** fenomen util

dar și păgubitor, **procesul despăduririi** (uriașe consecințe ale distrugerii fitosferei pentru viața planetei), **procesul apei** (apa, forță distructivă, dar și constructivă, pe care omul trebuie să o reglementeze), **procesul energiei atomice** (forță demiurgică, dar și ucigătoare), **procesul alcoolului și al tutunului** etc. Astfel de teme au un caracter complex: ele îmbogățesc cunoștințele, lărgesc orizontul de cunoaștere, în același timp adîncesc educația morală și formează latura politică a viitorului cetățean.

Important este ca prezentarea temei respective să fie făcută accesibil, inteligent, convingător, cu o notă de spontaneitate și umor, specifice copiilor, pentru a se putea atinge un optim de eficiență pedagogică. Tezismul, moralizarea teoretică — așa-zisa cicăleală didactică — displace copiilor. Curba lui Gauss aplicată unui reușit proces trebuie să înregistreze la început un moment de destindere, apoi un crescendo al interesului și, în sfîrșit, o modulație a mirării urmată de cea terminală a unei stări de ușoară neliniște, în care fiecare se regăsește într-un erou și-și controlează propriile fapte. Din cele expuse mai sus, s-au desprins — sper — multiplele valențe ale „procesului" ca modalitate de instruire științifică ori de educare în spirit comunist a tinerei generații. „Procesul" — așa cum am încercat să-l reconsiderăm — afectează o zonă extrem de largă a intereselor copiilor, demonstrînd — așa cum spunea Piaget — „că orice ne înconjoară și intră în fascicolul acțiunii poate deveni un pretext de educare. O frunză care cade, o muscă aparent inofensivă rotindu-se peste cratițe, un deget vîrît în nas, un fum de țigară tras pe ascuns de la un prieten mai mare, pot fi luate ca puncte de plecare pentru un dialog cu atît mai eficient, cu cît argumentele vor fi mai convingătoare și căile de a ajunge la adevăr mai pline de atracție" (Éducation moderne).

Cărțile, întîmplările, faptele oamenilor, dinamica existenței copilărești sînt tot atîtea prilejuri de a mai pune o cărămidă la temelia personalității celor mici. Depinde însă de noi cu cîtă dibăcie exploatăm posibilele sensuri pe care ni le oferă natura și viața. „Procesul" pe care vi-l propunem ca o valoroasă cale de dezbatere a micilor și marilor probleme ale insului și societății are meritul de a răspunde particularităților vîrstei, de a întruni adeziunea celor mici care, fie ca spectatori, fie ca actori, se lasă furați de spectacol și aproape totdeauna cîștigați de valorile sale educative.

CUM TRATĂM ELEVII LIDERI?

Conf. univ. dr. ADRIAN NECULAU
Universitatea „Al. I. Cuza" din Iași

1. PRINCIPALUL ASPECT AL RELAȚIEI părinți-copii și educatori-elevi, atunci cînd aceștia din urmă manifestă capacități de organizare și conducere, constă în următoarele: **cîtă** libertate de acțiune trebuie acordată, **cînd** (la ce vîrstă și în ce împrejurări), și **cum** trebuie să se procedeze în acest caz? Cu alte cuvinte, cum trebuie condus copilul, elevul de către adult pentru a-l încuraja și ajuta să se dezvolte, la rîndul său, ca viitor conducător și organizator?

Deși mult timp a fost acreditată ideea după care copiii superior dotați se caracterizează prin unele tendințe de izolare, incapacitate de adaptare socială (școlară) și unele curiozități comportamentale care-i distanțează de restul copiilor, cercetări recente oferă o nouă față a problemei. O lucrare, a unui cercetător polonez, consemnează faptul că aproape toți elevii dotați, care au fost investigați, se aflau în relații de bună convietuire cu ceilalți colegi. Ei sînt inventivi în organizarea jocurilor, știu să atragă pe alții în activități interesante, sînt plini de inițiativă, îndeplinesc cu pricepere diferite funcții în colectivele școlare, ei îmbină calitățile lor deosebite cu capacitatea organizatorică [1]. Desigur, acest comportament trebuie pus în legătură și cu gradul de democratizare a vieții sociale, în general, a relațiilor din colectivitatea școlară, în special, în condițiile societății socialiste.

Capacitatea de organizare și conducere, manifestată de unii copii de timpuriu, poate acompania unele aptitudini deosebite, dar poate să apară și ca trăsătură distinctivă, ca o dominantă a personali-

[1] LUDWIK BANDURA, *Elevii dotați și dirijarea instruirii lor*, București, Ed. didactică și pedagogică, 1978, p. 31—33.

tății[2]. Comportamentul de conducere poate constitui, în aceste cazuri, indicatorul unei personalități puternice, a viitorului om de acțiune și — poate — cetățean de valoare. Copiii cu asemenea calități reprezintă, deci, un potențial uman prețios, o valoare socială. Grija pentru formarea și dezvoltarea personalității lor trebuie s-o manifeste atît părinții, cît și educatorii, într-o deplină colaborare. În familie, în școală, în organizația de pionieri, ei trebuie ajutați să-și valorifice într-un grad superior potențele, să se realizeze în colectiv și prin colectivul școlar. Capacitatea lor inventivă, energia și puterea de muncă, inițiativele lor se cer orientate spre realizarea socială, în folosul colectiv.

Greșită este încercarea unor educatori (și chiar părinți) de a-i tempera, alinia, chiar descuraja. E drept că vitalitatea lor poate fi obositoare pentru pedagogul comod și plictisit, e adevărat că inițiativele lor pot stînjeni desfășurarea normală a procesului de învățămînt, pot deregla relația pedagogică profesor-elev. Dar dacă această energie este bine orientată, atunci — prin colaborare și sprijin reciproc — se pot obține cele mai bune rezultate.

2. — EVOLUȚIA RELAȚIEI părinți-copii, văzută ca o relație de conducere și ajutor, de consiliere, a putut fi formalizată într-un model care poartă numele de „teoria ciclului vieții, a conducerii"[3]. Această teorie se bazează pe legătura dintre sarcină/relație și maturitate. Pornind de la constatarea după care „comportamentul de conducere" al părinților constă mai mult dintr-un suport socio-emoțional decît dintr-o conducere structurală, se observă că o apropiere (înțelegere) prea mare, înainte de maturizarea copilului, poate duce la efecte nedorite; cu alte cuvinte, copilul trebuie să se dezvolte într-un mediu bine structurat și numai pe măsura maturizării sale să i se ofere posibilitatea autogestiunii. După ce a păsit în școală, el poate să-și asume responsabilități, care cresc pe măsură ce avansează spre trepte superioare de învățămînt. Legătura dintre sarcina asumată de familie și sistemul de relații părinte-copil poate evolua după curba următoare (fig. 1): în perioada preșcolară sarcina părintelui e ridicată,

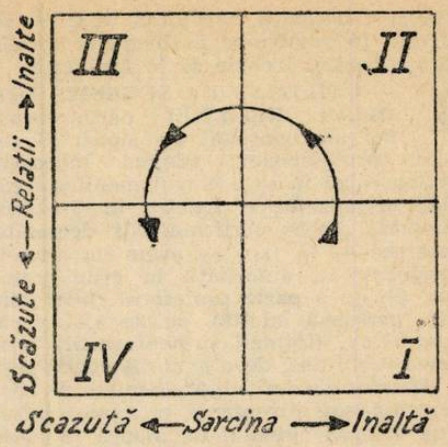


Fig. 1

el creează cadrul structural în interiorul căruia copilul trebuie să se dezvolte, relația fiind mai mult imperativă (cadranul I); în primii ani ai școlarității, în condițiile unei sarcini înalte (de supraveghere) din partea părintelui, relația devine din ce în ce mai mult, de consiliere și ajutor (II); în cursul gimnaziului, în condițiile unei relații „de colaborare", de suport socio-emoțional, sarcina familiei scade, copilul începe să-și asume responsabilitatea organizării activității sale (III); pe măsură ce individul se maturizează (ultimii ani de liceu, facultate), scade din ce în ce sarcina familiei în conducerea copilului, iar relația devine foarte puțin structurată, este mai mult de informare reciprocă (IV).

Acest „model de abordare" a relației părinte-copil capătă particularități deosebite în cazurile în care copilul manifestă de timpuriu capacități de organizator, de conducător al celorlalți. Fiecare din perioadele ce conduc la maturizarea socială a copilului capătă o importanță din ce în ce mai mare: la început, cadrul structurat impus copilului joacă rol de model, formează deprinderea de organizare; în perioada a doua, relația de consiliere formează primele deprinderi practice de stil de comportament în relația de conducere; celelalte două perioade sînt un adevărat „drum" ascendent al independenței de acțiune și asumare a responsabilităților. Părintele, deci, joacă un rol de model referențial, iar sistemul relațional în care se dezvoltă copilul oferă posibilitatea dobîndirii experienței sociale, a achiziționării unor comportamente sociale așteptate, constituie un prilej de învățare socială. Cu cît mai devreme se maturizează copilul, cu atît familia poate micșora perioada supravegherii directive, înlocuind-o cu o relație de consiliere, de ajutor discret în acțiunile sociale ale copilului. E vorba, se înțelege, de un ajutor indirect, de uti-

[2] „Aptitudinea organizatorică" este studiată, uneori, alături de aptitudinile literare, tehnice, artistice. Vezi: A. G. KOVALEV și V. N. MEASIȘCEV, *Particularitățile psihice ale omului*, vol. II, *Aptitudinile*, București, E.D.P., 1963; ȘTEFAN ZISULESCU, *Aptitudini și talent*, București, E.D.P., 1971. Noi am dezvoltat un model de abordare a liderului în funcție de nevoile grupului și situație și ținînd seama de particularitățile sistemului social și organizațional (*Liderii și dinamica grupurilor*, București, Ed. științifică și enciclopedică, 1977).

[3] PAUL HARSEY and KENNETH H. BLANCHARD, *Life Cycle Theory of Leadership*, în „Training and Developement Journal", vol. 23, nr. 2, may, 1969.

lizarea experienței părintelui ca sursă de sugestii în rezolvarea problemelor sociale cărora copilul trebuie să le facă față.

3. — **UTILIZÎND CA SUGESTIE MODELUL RELAȚIEI** părinte-copil, noi am construit un model al relației profesor-elev, adaptat îndeosebi pentru cazul în care elevul manifestă calități organizatorice. Relația, în acest caz, comportă unele particularități deosebite, deoarece — în fapt — avem un anumit paralelism al autorității în grupul școlar: pe de o parte profesorul (lider formal, persoană adultă), pe de altă parte liderii-elevi (formali și nonformali). S-ar putea vorbi deci de o anumită concurență a „sferelor de influență". Gradul de convergență sau divergență a acestei influențe creează climatul de muncă în clasa școlară [4].

Se pune deci problema pentru educator: cîtă libertate de acțiune (inițiativă) acordă liderului-elev și cînd anume, în ce perioadă a dezvoltării sale sociale (maturizării). Cum îl ajută educatorul pe elev să se formeze pentru a face față situațiilor de conducere pe care le va avea de rezolvat?

În primii ani ai școlarității (fig. 2) elevul învață primele deprinderi comportamentale structurate instituțional, propuse de normele școlare (el devine „elevul X", răspunde numai cînd este întrebat etc.). Pentru îndeplinirea sarcinilor școlare el este ajutat îndeaproape de învățător (relație de supraveghere și consiliere în același timp). În anii școlarității mijlocii, deși ajutorul direct al profesorului este încă activ, elevii încep să-și asume răspunderi (profesionale, sociale) și se impune un nou stil relațional: de colaborare, bazat pe încredere și apropiere socio-emoțională. Credem că acest tip de relație poate fi denumită „consiliere prin contact socio-afectiv" (cadranul II). În primii ani de liceu, maturizarea psiho-socială a elevului impune o nouă situație relațională (cadranul III). Capacitatea elevului de autoreglare și autogestiune a timpului și activității sale impune acordarea unei autonomii din partea profesorului. Această încredere acordată elevului în privința sarcinilor școlare presupune totodată și o mai mare autonomie de acțiune în plan social. Relația este deci de consiliere „de la distanță", de asistență psihosocială din partea profesorului. În sfîrșit, în ultimii ani ai școlarității, în condițiile orientării intereselor și a motivării sociale a elevului, scade considerabil controlul instituțional, conducerea directivă și crește tendința de autoreglaj a elevului (cadranul

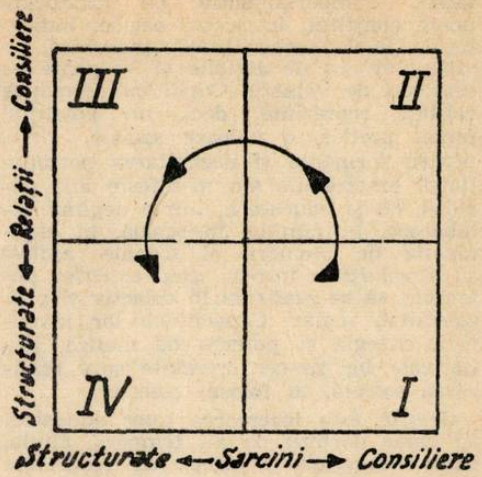


Fig. 2

IV). Poziția profesorului este acum aceea de consiliere socio-profesională și tehnico-afectivă, încurajînd inițiativa personală a elevului, afirmarea status-ului său în colectivitatea școlară.

În condițiile în care sistemul instituțional și relațional al colectivității școlare formează cadrul general al socializării elevului, al integrării sale sociale, relația educator-elev constituie un model redus al relației de conducere. Situația de „condus" a elevului îi oferă acestuia sugestii cu privire la adoptarea stilului de comportament satisfăcător în situații în care va ocupa poziția de conducător. Relația profesor-elev constituie deci un prilej de învățare socială pentru elev. În acordarea treptată a autonomiei de acțiune și încurajarea inițiativelor elevului, profesorul va aprecia — se înțelege — maturizarea socială a elevului, capacitatea acestuia de rezolvare a problemelor sociale a grupului, capacitatea de obținere a aprobării și sprijinului grupului și va încerca să evite tendința de manipulare a grupului prin lideri, adesea tentantă pentru unii educatori.

Activitatea elevului-lider în colectivitatea școlară, experiența socială pe care și-o însușește este — în bună parte — determinată de modul în care profesorul reușește să-l antreneze, solicitîndu-i cunoștințe și abilități diferite, pentru a-l înarma cu achiziții în afara comportamentului psihosocial. Principalul este ca învățarea, însușirea experienței sociale în formă generalizată să se materializeze în schimbarea comportamentului acțional sau verbal, în dobîndirea unui stil de comportament satisfăcător [5].

[4] T. BOGDAN, ANA TUCICOV-BOGDAN, N. RADU, *Educația școlară în perspectiva sociologiei și psihologiei sociale*, în „Studii de sociologie și psihologie socială" (red. P. Berar, P. Pînzaru), București, Ed. politică, 1968, p. 244.

[5] SEPTIMIU CHELCEA, ADINA CHELCEA, *Elemente de psihosociologie a muncii eficiente*, București, Ed. politică, 1977, p. 53.

4. — **CADRUL INSTITUȚIONAL** cel mai propice dezvoltării unor relații de colaborare între profesori și elevi este acela oferit de acțiunile comune în cadrul organizației pionierilor. Devenit comandant-instructor al detașamentului de pionieri, prima condiție a obținerii adeziunii depline a grupului de către educator este instaurarea unui climat de încredere și stimă reciprocă, de sinceritate și exprimare liberă a trăirilor și opiniilor sale. Nu este nimic mai dăunător însă decît favorizarea unui climat de adeziune formală și armonie aparentă, a unui stil bazat pe dedublarea conduitei într-un personaj model și altul bazat pe veleități frustrate, dorințe refulate, supărări, mînii și invidii ascunse sau comprimate. Numai un stil democratic este favorabil cunoașterii reciproce, coeziunii și activității productive; un stil bazat pe acordul între cuvînt și fapt, dublat pe capacitatea de înțelegere supla, pe capacitatea de transpunere în conștiința altuia [6].

Cum se orientează comandantul-instructor în depistarea pionierilor-lideri, cum îi poate ajuta să se dezvolte? Cercetări sistematice organizate în diferite grupuri pionierești au conturat următoarea imagine: autoritatea în interiorul grupurilor de pionieri nu se bazează — în linii mari — pe un caracter competitiv, de ierarhie socială, ci îndeplinește o funcție de orientare a pionierilor în distribuirea rolurilor, în cadrul unei ierarhii funcțional-organizatorice. Ierarhia nu determină clasificări pe trepte (rang I, rang II etc.), cum ar fi, de exemplu, clasificarea premianților în clasa școlară, ci o selecție întemeiată pe trăsături caracteriale și comportamentale în vederea distribuirii rolurilor. Astfel, pionierul „cel mai bun la învățătură" nu e totdeauna comandant de detașament sau de grupă, criteriul emergenței fiind nivelul participării la activitate. Criteriile alegerii liderilor — în opinia pionierilor — sînt: „să participe activ la toate activitățile pionierești", „să facă propuneri de diferite acțiuni", „să fie un bun organizator" [7]. Acest activism, această nevoie de acțiune socială trebuie — deci — să fie criteriul de la care pleacă educatorul în orientarea copilului. El trebuie să stimuleze tendința de interacțiune a copilului, s-o încarce de semnificație socială (exemplu: eficiență, efect asupra celorlalți), s-o transforme într-un act de creștere, de dezvoltare a personalității. Sîntem de acord cu acad. V. Pavelcu că „activitatea pionierească, în stilul ei democratic, constituie un mijloc important de dezvoltare în grup a personalității. Omul se formează prin acțiune și muncă; prin acțiunea asupra altora ne cunoaștem pe noi înșine; prin autocontrol și autodominație învățăm să exercităm influență asupra altora; prin examen atent al eșecurilor asigurăm modelarea personalității noastre. Pionierul este leagănul personalității adulte și creatoare. Responsabilitatea adultului constă în veghea sa asupra climatului prielnic creșterii tinerilor vlăstare ale societății noastre socialiste" [8].

[6] VASILE PAVELCU, *Autoritatea și motivația în grupul pionieresc*, în „Dinamica grupului pionieresc" (red. A. Neculau, V. Paraschivescu, Olga Rusu), Iași, 1974, p. 129—130.

[7] V. RADULIAN, R. GÎRLEANU, *Structuri și aspecte ale funcționalității grupului de pionieri*, în „Dinamica grupului pionieresc", Iași, 1974, p. 18—19.

[8] V. PAVELCU, *op. cit.*, p. 131.

RELAȚII ALE NIVELULUI DE ASPIRAȚIE AL ELEVULUI CU SATISFACȚIA ȘI INSATISFACȚIA SA ȘCOLARĂ

Lector dr. ELENA POTORAC
Universitatea din Galați

Gradul de satisfacție sau insatisfacție școlară este influențat nu numai de rezultatele obținute de elev, ci și de relația dintre rezultate și scopul pe care acesta și-l propune, de nivelul aspirațiilor sale.

Raportul dintre nivelul de aspirație și nivelul de performanță determină calitatea de reușită sau nereușită pe care o capătă rezultatul unei activități, generînd trăiri afective de satisfacție sau insatisfacție. O performanță școlară este însoțită, de obicei, de o stare de mulțumire dacă ea atinge sau depășește nivelul de aspirație pe care și l-a propus elevul, sau de o stare de nemulțumire dacă ea cade sub nivelul de aspirație. Sub acest aspect, un nivel de aspirație este un scop subiectiv de performanță ce poate servi ca punct de referință pentru stările de satisfacție sau insatisfacție.

Avînd în vedere relațiile de interdependență dintre nivelul de aspirație și stările de satisfacție/insatisfacție, ne-am propus să surprindem nivelul de aspirație al elevilor la învățătură (exprimat în termenii notelor școlare), sondîndu-l în mod indirect, prin intermediul valorii notelor-limită cu care subiecții se declară mulțumiți sau nemulțumiți. Întrebările de bază la care subiecții * au fost solicitați să răspundă în scris au vizat următoarele aspecte: **a)** care este nota cu care și peste care sînt mulțumiți la obiectele matematica și educația fizică și **b)** care este nota sub care sînt nemulțumiți la matematică și educația fizică. Ne-am oprit la aceste două obiecte, cu statute diferite, deoarece capacitățile diverse pe care le solicită — cu precădere intelectuale sau fizice — fac ca și pretențiile elevilor față de performanțele lor și, implicit, față de notele primite să difere, în multe cazuri, în mod evident. Rezultatele obținute în urma folosirii anchetei pe bază de chestionar scris sînt consemnate în tabelul următor. În interpretarea datelor ne-am folosit și de materialul faptic colectat prin intermediul altor metode: observații sistematice la lecții, convorbiri cu subiecții, studiul situației lor școlare etc.

O privire de ansamblu asupra datelor înscrise în tabelul nr. 1 scoate în evidență gama variată a notelor-limită cu care elevii se declară mulțumiți sau nemulțumiți. În timp ce unii elevi sînt satisfăcuți numai dacă obțin nota 9 sau 10, alții sînt mulțumiți și cu 5 sau 6; unii se declară nemulțumiți sub nota 10 sau 9, în timp ce alții resimt această stare numai dacă nota coboară sub 5, adică sub limita de promovare. Se remarcă, de asemenea, variații mari ale notelor-prag de la o disciplină la alta. Pentru o analiză mai amănunțită a datelor ne vom opri, în cele ce urmează, asupra primului obiect de învățămînt înscris în tabel: matematica.

Dacă comparăm mediile subiecților la matematică cu notele-limită cu care aceștia se declară mulțumiți constatăm că ultimile par să le urmeze, în mare, pe primele. Fixarea notelor-limită este influențată de calitatea rezultatelor obținute anterior, de performanțele școlare înregistrate de elev care — fiind trăite ca succese sau eșecuri susceptibile de comparare — corectează, restructurează continuu nivelul de aspirație. În mod obișnuit, subiectul stabilește scopuri în apropierea hotarelor posibilităților sale, iar resimțirea sentimentelor de succes sau eșec, de satisfacție sau insatisfacție, va fi în funcție de nivelul de reușită pe care el se așteaptă să-l atingă. Desigur că valoarea succesului, ca și nivelul satisfacției, sînt cu atît mai mari, cu cît realizarea se apropie mai mult de limita superioară a unei scări de dificultăți, în cazul notării cu cît nota se apropie de 10. Noi ne-am oprit, totuși, în sondajul de față la nota-limită la care subiectul resimte satisfacția, deoarece aceasta indică pragul de la care elevul apreciază rezultatul ca un succes datorită atingerii nivelului minim spre care el aspiră. De aceea, ea este nota semnificativă pentru cunoașterea gradului de pretenție al elevului.

CONFRUNTAREA RĂSPUNSURILOR DATE de subiecți cu situația lor școlară la matematică lasă să se întrevadă că unii dintre ei sînt satisfăcuți cu locul pe care-l ocupă în prezent la acest obiect, deoarece nota-limită cu care se declară mulțumiți este similară cu media pe care o au la matematică. Trebuie să menționăm însă că în timp ce această notă la unii subiecți este bună sau foarte bună, la alții este mediocră (nota 5 sau 6) și totuși ei se declară mulțumiți cu ea. Aspirațiile scăzute ale acestora din urmă trebuie să stea în atenția factorilor educativi, deoarece ele pot influența negativ randamentul școlar. Așa după cum au demonstrat unele cercetări, existența unor elevi mediocri și slabi se explică, în mare parte, prin nivelul scăzut de pretenție al elevilor în cauză, lipsa aptitudinilor nejustificînd decît numai la unii și numai parțial performanțele lor slabe.

La elevii cu aspirații scăzute se observă adesea o oarecare indiferență față de progresul în munca școlară. Ei se mențin la nivelul mediu, pe care l-au atins fără o încordare deosebită a forțelor, atitudine foarte dăunătoare. Unele inves-

* Pentru cercetarea aspectelor propuse am ales un eșantion alcătuit din 108 subiecți: 57 elevi de vîrstă școlară mijlocie (clasa a VII-a) și 51 elevi de vîrstă școlară mare (clasa a XI-a).

Tabelul nr. 1

Obiectul de învățămînt	Notele-limită: cu care subiecții se declară mulțumiți — Subiecți: Vîrsta școlară	nr.	NOTE 10	9	8	7	6	5	Notele-limită: sub care subiecții se declară nemulțumiți — NOTE 10	9	8	7	6	5
Matematica	mijlocie	57	1	19	18	12	6	1	—	4	8	8	26	11
	mare	51	—	1	8	28	13	1	—	—	1	16	16	18
	total	108	1	20	26	40	19	2	—	4	9	24	42	29
Educația fizică	mijlocie	57	35	11	4	6	1	—	7	19	9	9	6	7
	mare	51	5	23	11	11	1	—	1	15	14	14	7	—
	total	108	40	34	15	17	2	—	8	34	23	23	13	7

tigații experimentale au dovedit că, atunci cînd astfel de elevi simt sau presupun că au atins într-o activitate nivelul pretențiilor pe care le au față de ei înșiși apar sentimente de satisfacție, au impresia că și-au îndeplinit datoria, nu mai fac efort și în felul acesta nu mai înregistrează nici progrese. „Pentru un astfel de elev, a fi bine pregătit, înseamnă a fi pregătit pentru un 5 sau un 6. Aceasta este performanța sa personală. Este **nivelul eului**“ [1]. Deci, avînd pretenții la limită, acești elevi sînt mulțumiți să obțină note minime, dar și efortul depus este minim. Ei ascund astfel riscul nefolosirii capacității și energiei lor reale, iar față de cerințele școlare își formează, de obicei, o atitudine de comoditate.

Menținerea aspirațiilor la un nivel scăzut se poate datora și unor idei preconcepute cu care acești elevi pornesc la activitate, în legătură cu țelurile pe care le pot atinge, iar în momentul în care bănuiesc că au ajuns la nivelul dinainte propus nu-l mai ridică, se simt mulțumiți cu el, deși capacitățile le permit atingerea unui rezultat superior. Această atitudine poate avea ca urmare o frînare a dezvoltării posibilităților, o plafonare a tendințelor dezvoltării. Practica școlară arată că nu există un „plafon“ invariabil, care să predestineze un elev la o poziție de inferioritate, nu există un nivel de pregătire ce nu poate fi depășit. „Plafonul care reprezintă posibilitățile copilului poate fi ridicat printr-un regim educativ rațional, adecvat, după cum poate fi și coborît prin folosirea unor măsuri greșite... Învățarea trebuie să se prezinte ca un proces de antrenare continuă a activității, de ridicare progresivă a posibilităților elevului, a nivelului [său] de exigență“ [2]. Aceasta impune preocuparea constantă pentru stimularea dorinței elevilor spre autodepășire. Educatorii trebuie să țină seama de faptul că, mai ales în perioada de formare a personalității — copilăria și adolescența —, tendința de a aspira la obținerea unei performanțe mai bune și la optimizarea statutului trebuie să se impună în fața tendinței de stabilizare și stagnare la o stare dată, de automulțumire cu nivelul atins.

În afara elevilor care lasă să se întrevadă satisfacția cu situația lor prezentă, răspunsurile date au scos în evidență și subiecți nesatisfăcuți cu statutul lor actual la matematică, deoarece nota-prag cu care se declară mulțumiți depășește, cu unul sau mai multe puncte, nota pe care o au la acest obiect. La elevii din ultima categorie, care din punct de vedere numeric îi depășesc pe cei din prima categorie, aspirația evoluează la un nivel superior celui al posibilităților obiectivate prin performanțe. Prin aceasta se reflectă, de altfel, una dintre cele mai semnificative caracteristici ale comportamentului uman : tendința permanentă de optimizare a propriilor acțiuni, condiționată de plasarea scopurilor la un nivel superior celui al realizărilor. Această caracteristică constituie, desigur, o explicație și o condiție a progresului în orice domeniu al activităților umane : a nu te mulțumi cu ceea ce ai realizat, a dori mai mult, a lupta pentru mai mult, pentru mai bine. De altfel, chiar activitatea școlară demonstrează faptul că performanța elevilor este dependentă, în mare măsură, de înălțimea nivelului de aspirație. Se pare că elevul care își fixează un nivel de aspirație ridicat ar avea un stimulent mai mare, pentru a se pregăti

[1] B. ZÖRGÖ, Z. TANU, *Le niveau d'aspiration et l'autoappréciation des connaissances chez les élèves*, în „Studia Universitatea Babeș-Bolyai“, Series psychologia—paedagogia, Cluj, 1970, p. 22,

[2] V. PAVELCU, *Psihologie pedagogică. Studii*, București, E.D.P., 1962, p. 109—110.

mai bine decît unul cu nivel de aspirație scăzut. Astfel, elevii care-și stabilesc scopuri mai înalte la învățătură înregistrează, de multe ori, și performanțe mai ridicate comparativ cu cei ce-și fixează scopuri mai scăzute.

Dacă nivelul de aspirație ridicat poate constitui un element stimulator al activității, nu trebuie să se piardă însă din vedere raportul dintre înălțimea acestuia și cea a nivelului de performanță. În timp ce nivelul de aspirație plasat la o distanță mică deasupra nivelului de performanță are de obicei un efect pozitiv, distanța mare dintre acestea, dintre ceea ce elevul este în stare să realizeze și ceea ce așteaptă să realizeze poate duce la frecvente stări de nesatisfacție. De altfel, cu cît așteptările față de o activitate sînt mai ridicate, cu atît satisfacția posibilă de realizat este mai redusă. Așteptarea fiind legată de satisfacție conform relației următoare : $\frac{\text{Acțiuni (reușite)}}{\text{Așteptare}} = \text{satisfacție}$[3], starea de satisfacție crește dacă se apropie cît mai mult posibil nivelul de așteptare de nivelul de reușită (realizare) a acțiunii. Altfel spus, cîtul crește dacă numitorul scade ; dacă așteptarea scade, satisfacția crește. Nivelul de aspirație prea ridicat îl poate angaja uneori pe individ în situații din care el nu poate ieși cu succes, iar eșecul va fi resimțit cu atît mai puternic, cu cît aspirațiile sînt mai ridicate, adică cu cît distanța dintre nivelul de așteptare și nivelul de reușită este mai mare.

DEȘI TEORIA RELAȚIEI INVERSE dintre așteptări și satisfacție după unii autori nu poate fi absolutizată pentru toate împrejurările, putem presupune totuși că în rîndurile celor cu așteptări înalte întîlnim cel mai mare procentaj de nesatisfăcuți. În cazul anchetei de față, subiecții a căror notă-limită cu care se declară mulțumiți este plasată cu 2 sau 3 puncte deasupra mediei lor la matematică, lasă să se întrevadă prezența unui grad sporit de insatisfacție față de realizările lor actuale la acest obiect. Decalajul mare dintre ceea ce elevul poate și ceea ce așteaptă să realizeze, dintre notele pe care le are și notele care i-ar produce satisfacție poate genera la elev stări tensionale, conflictuale. Pretențiile mult mai ridicate decît realizările îl fac adesea pe elev să considere notarea ca nedreaptă, să fie nemulțumit de nivelul la care îi sînt apreciate rezultatele muncii. Toate acestea îi provoacă reacții negative care pot duce la dezinteres pentru învățătură, la conflicte ce tulbură deseori relațiile dintre elev și profesor.

[3] Cf. P. H. CHOMBART DE LAUWE, *Genèse des aspirations et transformations sociales*, în „Buletin de Psychologie", vol. XXII, nr. 275, 1968—1969, p. 395.

Datele înscrise în tabelul nr. 1 scot în evidență și unele deosebiri de vîrstă. În timp ce 65% dintre elevii de vîrstă școlară mijlocie menționează ca notă-limită cu care se declară mulțumiți la matematică nota 8 și 9, la vîrsta școlară mare valoarea acesteia coboară la 6 și 7 la 80% din numărul adolescenților chestionați. Aceste diferențe reflectă, în linii generale, diferențele de exigență în notarea elevilor din cele două cicluri școlare. În afara diferențelor generate de notare, procentele de mai sus relevă, totodată, un grad mai mare de realism la elevii de vîrstă școlară mare, un nivel de aspirație mai apropiat de performanțele lor școlare, în comparație cu nivelul de aspirație mai puțin realist al școlarilor mijlocii, la care se remarcă o discrepanță mai mare între nota pe care o au și nota cu care se declară mulțumiți. De fapt, influența particularităților de vîrstă și a nivelului de școlarizare asupra nivelului de aspirație se reflectă, în special, în relația tot mai evidentă ce apare, pe parcursul școlarității, între nivelul de aspirație și performanțele obținute. Dacă elevii de vîrstă școlară mijlocie se caracterizează printr-o mai slabă capacitate de reglare a nivelului de aspirație, motiv pentru care discrepanțele dintre aspirații și performanțe sînt mai mari, în decursul timpului, sub influența cunoașterii tot mai clare a propriilor posibilități, a aptitudinilor și limitelor proprii, elevii învață să-și aprecieze capacitățile în raport cu scopurile de atins. Comparativ cu elevii de vîrstă școlară mijlocie, cei de vîrstă școlară mare dau dovadă de o mai bună cunoaștere atît a exigențelor profesorilor de specialitate, cît și a posibilităților lor reale raportate la aceste exigențe, din care motiv și aspirațiile lor spre un anumit nivel de notare au un grad mai mare de realism, nota cu care se declară mulțumiți fiind mai apropiată de nota lor reală.

În legătură cu notele-limită sub care subiecții se declară nemulțumiți **(partea a doua a tabelului nr. 1)**, se constată că valoarea acestora coboară la 39% din totalul subiecților sub nota 6, iar la 27% sub 5, adică sub nota limită de trecere. La unii dintre aceștia se remarcă prezența unor pretenții scăzute, a unei slabe exigențe față de activitatea pe care o desfășoară și față de cerințele școlare. Mulți dintre ei sînt elevi cu rezultate școlare slabe și mediocre la matematică. S-ar putea ca repetatele lor insuccese școlare la acest obiect să fi contribuit la scăderea nivelului de pretenție și a efortului pentru realizări superioare, să fi dus la formarea atitudinii de cedare față de dificultățile pe care le implică urmărirea scopurilor înalte, contribuind treptat și la un randament scăzut. Slaba pregătire a acestor elevi s-ar putea astfel explica, în parte, prin prezența unui nivel scăzut de aspirație, care le determină o slabă mobilizare a forțelor și a gradului

de angajare, făcîndu-i să se mulțumească cu rezultate minore și să resimtă insatisfacție abia cînd nota riscă să le pericliteze situația de promovare.

Nu este lipsit de interes să urmărim și modul în care se prezintă distanțele dintre notele-limită cu care subiecții se declară mulțumiți și sub care sînt nemulțumiți la matematică. Analiza acestor distanțe atrage atenția asupra unui număr mare de subiecți (36%) care au un decalaj de unul sau două puncte între notele-limită. De pildă, 12 subiecți se declară mulțumiți începînd cu nota 8 și nemulțumiți sub 6, 11 resimt sentimentul de succes de la nota 7 în sus, iar insuccesul sub nota 5. Notele cele mai frecvent ignorate în astfel de cazuri sînt 6 și 7. Prezența lor pare a nu le produce nici satisfacție, nici insatisfacție. La cîțiva subiecți, mai pretențioși față de rezultatele lor școlare, maxima și minima se situează între 9 și 7. Această zonă „inofensivă", în limitele căreia valoarea notelor pare a nu fi resimțită nici ca succes, nici ca insucces, care apare la un număr mare de elevi și diferă de la unul la altul, ar trebui mai bine cercetată și valorificată în scopuri instructiv-educative.

ANALIZA COMPARATIVĂ A SITUAȚIEI de la cele două obiecte de învățămînt, oglindită în tabelul nr. 1, scoate în evidență valorile diferite ale notelor care determină satisfacția sau insatisfacția subiecților. În general, valoarea notelor-limită cu care subiecții se declară mulțumiți și sub care sînt nemulțumiți la educația fizică este mult mai ridicată față de aceea de la matematică, ceea ce lasă să se întrevadă nivelul lor înalt de aspirație la primul obiect. Din sondajul făcut rezultă că 77% din numărul subiecților aspiră spre note mai mari la educația fizică în comparație cu cele de la matematică, 14% au pretenții spre note identice la ambele obiecte, iar 9% aspiră spre note mai mari la matematică. Astfel de date dezvăluie pretenții variate ale elevilor față de rezultatele obținute de ei la diferitele obiecte de învățămînt, pretenții determinate de diverși factori intrinseci și extrinseci activității de învățare, ceea ce face ca și zona de notare, în limitele căreia elevii resimt satisfacția-insatisfacția școlară, să fie mai mult sau mai puțin specifică pentru fiecare obiect în parte.

* * *

Activitatea școlară implică și problema sentimentelor de satisfacție/insatisfacție trăite de elevi în raport cu rezultatele obținute. Cercetarea atitudinii subiecților duce la concluzia că asemenea sentimente sînt resimțite diferit, că ele nu sînt într-un raport liniar cu performanțele școlare. Dacă relația dintre nivelul performanței școlare și nivelul satisfacției ar fi direct proporțională, ar trebui ca toți elevii care au rezultate bune să fie mulțumiți, iar cei cu rezultate mediocre să fie nemulțumiți. Investigația făcută arată că lucrurile nu se petrec în felul acesta în toate cazurile, întrucît am întîlnit elevi cu note bune care păreau nesatisfăcuți cu nivelul atins, așa după cum am întîlnit și elevi cu note mediocre care păreau satisfăcuți cu rezultatele lor. Astfel de atitudini lasă să se întrevadă faptul că performanțele școlare influențează satisfacția-insatisfacția elevului nu în mod direct, ci în funcție de nivelul său de aspirație.

Studiul comparativ al notelor pe care elevii cercetați le au la matematică, cu notele-limită cu care se declară mulțumiți, pune în evidență faptul că mare parte dintre aceștia aspiră spre note mai mari la acest obiect, lăsînd astfel să se întrevadă starea lor de nemulțumire față de performanța prezentă. Analiza comparativă relevă și prezența unor elevi care sînt mulțumiți cu notele pe care le au, fie că ele sînt bune sau mediocre ; ei aspiră spre nivel similar de performanță, dovedind prin aceasta o atitudine de automulțumire cu rezultatele obținute.

Sondarea caracteristicilor nivelului de aspirație, a distanței acestuia față de nivelul posibilităților prezintă o mare importanță pentru munca educativă, pentru sesizarea prezenței sau absenței aspectelor tensionale, conflictuale, ale adaptării. Distanța mare dintre nivelul aspirației și nivelul posibilităților îl determină pe elev să pretindă mai mult decît poate realiza, situație ce poate duce la nemulțumiri față de aprecierea rezultatelor sale, la sentimente de insatisfacție față de activitatea școlară. De aceea, diversele forme ale activității școlare trebuie să contribuie la cunoașterea și atenuarea acestor aspecte, la racordarea aspirațiilor la capacități și a capacităților la aspirații. Pe de altă parte, intervine necesitatea ridicării nivelului de aspirație prea scăzut, ceea ce atrage după sine pierderi sociale datorită reducerii efortului și a randamentului școlar, folosirii posibilităților și aptitudinilor elevului la parametrii minimali.

SUCCESUL ELEVILOR — SUCCES AL PROFESORILOR

GHIVIRIGĂ LUMINIȚA

Întotdeauna profesorii și-au dorit elevi bine pregătiți. Dacă nu cu o inteligență de excepție, măcar compensînd prin ambiție și efort ceea ce nu le îngăduie potențialul lor intelectual. Preferința cadrelor didactice apare pe deplin justificată, activitatea cu elevii buni fiind mai rodnică și mai plină de satisfacții. Receptivi la exigențele educatorului, apți să „țină pasul" în ritmul dorit de acesta, unii dintre ei dau chiar mai mult decît se prefigura în așteptările profesorului, ale cărui intenții și cerințe ei le devansează uneori. Atare performanțe ale elevilor exercită un puternic rol stimulator în munca didactică.

AVANTAJELE EVIDENTE ale prezenței acestor elevi ideali în clasă sînt pregătite, înlesnite, în condițiile societății de consum, prin practici care ne par cel puțin bizare, sugerînd fenomenul de spionaj industrial sau de racolare a unor stele ale fotbalului de către cluburi sportive rivale. Astfel, o revistă franceză de informație * relatează demersurile unor directori de licee, pentru depistarea timpurie a copiilor supradotați, în vederea atragerii lor ulterioare în școala pe care o conduc. Se recurge, în acest scop, nu numai la cooperarea cu personalul didactic al primelor trepte de învățămînt, ci și la organizarea unei rețele de informatori de diverse profesii (portărese, cofetari, femei de serviciu) care sînt cointeresați material pentru a semnala adrese unde există, de pildă, o fetiță de 2 ani a cărei istețime (apreciată prin competența persoanei de legătură !) ar constitui garanții sigure pentru trecerea cu succes a bacalaureatului la secția științifică.

Faptele din articolul citat ne interesează nu atît prin consecvența lor față de acerba concurență, proprie lumii capitalului, cît prin confirmarea interesului general al oamenilor școlii de a lucra cu elevi buni, ale căror succese să se constituie și ca o dovadă a calității muncii profesorilor. Implicarea acestora în succesul elevilor constituind o realitate, sugerăm cîteva căi, verificate în cercetarea noastră, pentru a se realiza un succes școlar autentic, premiză a succesului profesional și nu numai formala promovare, făcută uneori pe baza unor medii, care fie că nu corespund cu potențialul elevului, fie că reflectă o pregătire mediocră.

1. În ierarhia modalităților prin care profesorul influențează nivelul performanțelor școlare considerăm că putem situa pe prim plan abordarea elevului în **dimensiunile reale ale personalității sale.** Poate că în aceasta se exprimă esența relației profesor-elevi, a cărei reconsiderare este unanim recunoscută ca absolut necesară, dar care, în practică, poartă încă unele aspecte anacronice. Ilustrăm printr-o secvență, situată la începutul perioadei de școlaritate a elevilor, manifestări demonstrînd modul impropriu folosit de unii educatori în înțelegerea materialului uman pe care sînt chemați să-l formeze.

Ne referim la o elementară lipsă de grijă față de sensibilitatea copiilor, dovedită în condițiile cînd învățătorii relatează unor persoane, prezente incidental la activitatea clasei, situații speciale ale unora dintre elevii lor. Cu prilejul sondajelor, vizitelor, asistențelor la lecții, nu rare ori am primit justificări de tipul : „eleva aceasta trăiește o mare dramă, fiind părăsită de mamă care..." sau „e

* „Le Point", nr. 313, 18—23, sept. 1978, p. 170.

foarte timid, vedeți cum tremură și ce palid s-a făcut" sau „inutilă strădania mea, nu e capabil să învețe, să gîndească, nici la nivelul unui preșcolar..."

În mod firesc, elevii suferă și le e greu apoi să se apropie de învățător cu încredere, cu stimă, el neputîndu-le oferi acea forță securizantă, de care tocmai asemenea copii au mai multă nevoie.

Incontestabil, blocajul, perturbarea în modul de comunicare între profesori și elevi nu rămîn fără urmări în planul strict al instruirii. Așa se explică, de pildă, de ce în două clase I din școli generale din județul Neamț, fenomenului semnalat mai sus, al opacității față de ceea ce simt copiii, îi corespund deficiențe sensibile în însușirea unor cunoștințe elementare de către mulți elevi. Încercînd o determinare a gradului în care ei înțeleg sensul a 10 cuvinte din textele Abecedarului, parcurse pînă la data sondajului, am constatat că startul învățării, la aceste clase, nu oferă un fundament temeinic pentru ce urmează a fi însușit. Cînd 10 elevi, din cei 23 dintr-o școală din mediul urban, dau răspunsuri inadecvate, referitoare la cuvîntul „alună" (plantă, de mîncare, ghindă, nucă) și în altă clasă alți 10 elevi dintr-un efectiv tot de 23 elevi de la o școală sătească, nu pot spune nimic despre cuvîntul „carie", cînd 9 elevi din prima școală dovedesc că au reprezentări eronate despre „lan" (un pîrîu, o plantă mare, un loc etc.), în timp ce pentru colegii lor de la țară, în 9 cazuri, lanul e „de pus în pămînt", un lanț, sau nu e nimic — 8 nonrăspunsuri — toate acestea reprezintă dovezi ale unei munci în care e prezent formalismul. Materialul de studiat rămîne adesea o entitate cu totul ruptă de restul informației, dobîndite de elevi pe alte canale și — mai adesea — rămîne neintegrat în universul lor afectiv și de preocupări. Importantă pentru unii profesori apare parcurgerea programei (ca acțiune redusă la transmiterea datelor, la verificarea și aprecierea însușirii lor) planul mai de adîncime, al convingerilor, emotivității elevului, aspectele generale care țin de caracterul și voința lor constituind un teren nefrecventat de profesor, ca și cum nu ar intra în obiectivele muncii sale.

2 Dacă am considera succesul școlar numai prin prisma notelor obținute de elevi, observăm că valoarea acestor note nu este influențată în mod sensibil de **metodele** folosite de profesor. Cu alte cuvinte, elevii cu note mari, ca și cei cu note mici — pentru a ne referi numai la extremele ierarhiei clasei — prezintă o anumită indiferență față de metodele didactice: ei continuă să fie elevi buni sau, dimpotrivă, au tot rezultate nesatisfăcătoare, fie că beneficiază de o metodologie modernă, fie că lucrează în pur stil tradițional. La o mai aprofundată examinare a pregătirii lor — deci la considerarea succesului real la învățătură — se pot constata avantajele metodelor active moderne, a căror folosire corectă de către profesor duce la conștientizarea materialului studiat de către elevi, la o mai bună legare a cunoștințelor de viață. Subliniem condiția esențială, a corectitudinii aplicării, nu numai pentru că prin aceasta se exprimă direct coeficientul personal, contribuția fiecărui profesor la succesul elevilor, ci și datorită unor elemente de formalism tipice, identificate în cercetările noastre, referitoare la metodele active. Am semnalat și cu alte prilejuri pericolele unei aparente activizări a elevilor, generate de orientarea predilectă a anumitor profesori spre utilizarea tehnicilor audio-vizuale, spre o problematizare artificială sau spre un excesiv credit acordat fișelor de lucru.

Caracterul de proces al fenomenului succesului școlar înlesnește cercetătorului care urmărește activitatea unor elevi, pe etape mai lungi, să surprindă și o altă deficiență, gravă, a metodologiei moderne a lecției, manifestată în condițiile insuficientei preocupări a cadrelor didactice pentru realizarea unui învățămînt formativ. Este vorba de stăpînirea defectuoasă de către mulți elevi de gimnaziu și chiar de liceu a instrumentelor elementare, cerute de activitatea școlară. Scrierea cu frecvente și diverse greșeli, dovedind lacune serioase în însușirea cunoștințelor de morfologie, sintaxă, ortografie se constată cu ușurință, elevii fiind mereu în situația de a se exprima în scris. După cum și faptul că unii dintre ei nu au ajuns să posede tehnica citirii corecte, conștiente, nu poate rămîne neobservat, din moment ce, începînd cu clasele gimnaziale, multor elevi le este în mod evident dificilă studierea textelor din manualele diferitelor discipline. În atare condiții, succesul școlar nu poate fi asigurat decît printr-un volum mare de activități recuperatorii, concentrate mai ales la clasele începuturilor de ciclu. Aceste activități cer, mai mult chiar decît metodele folosite pentru parcurgerea noului material din programă, tratarea diferențiată a elevilor.

Aminteam înainte de caracterul oarecum neutru al metodelor din lecție, în raport cu notele elevilor, caracter determinat nu de importanța virtuților intrinsece ale fiecărei metode, ci de felul în care profesorul izbutește să valorifice metoda. Dacă ar trebui scoasă în evidență numai o singură cale a contribuției profesorului la succesul elevilor la învățătură, prin metodele folosite, atunci credem că ar trebui optat pentru acordarea unei asistențe pedagogice pe măsură, diferitelor categorii de elevi și chiar — pretenția nu e atît de utopică, pe cît ar părea unor educatori blazați — deci și chiar fiecărui elev.

3. Actualele generații de cadre didactice — și, fapt mai îngrijorător, și cele în curs de formare acum, în licee pedagogice sau în instituții de învățămînt superior — se prezintă insuficient pregătite pentru **a trata clasa de elevi ca pe un grup social** cu trăsături specifice. Profesorii cunosc, de regulă, destul de fragmentar rețeaua de interrelații din clasele cu care lucrează și nu contribuie decît în mod prudent, uneori insuficient sau eronat, la realizarea unei mai bune coeziuni între membrii colectivului, la integrarea fiecăruia în viața clasei.

Studiile de caz realizate de noi în șase clase a V-a și a VIII-a din trei școli generale (București, Brașov și Timișoara) scot în evidență, printre alte consecințe ale celor afirmate în paragraful anterior, decalaje frecvente între rezultatele elevilor la învățătură și statutul lor în colectivele de clasă. Manifestări de individualism, comportamente de vedetă ale premianților, participarea lor redusă la acțiuni complementare învățăturii și, în orice caz, la acordarea unui sprijin colegial celor care ar avea nevoie de ajutorul lor — constituie dovezi ale carențelor muncii educative ale unor profesori, care își socotesc probabil încheiată misiunea dacă o parte dintre elevi se situează la un nivel mulțumitor al notelor primite.

Materialul faptic obținut prin studiile de caz amintite constituie încă un argument în favoarea necesității ca profesorii înșiși să desfășoare unele investigații pentru a cunoaște mai bine climatul relațional din clasă. După ce ei ajung să depisteze cauzele unor comportamente care prejudiciază cooperării, dezvoltării normale a colectivului și a fiecărui elev, acțiunile pedagogice pot fi orientate și în scopul atingerii acestor obiective importante, depășindu-se planul strict al instrucției școlare.

4. Necesitatea cuprinderii unui cîmp mai larg de fenomene apare evidentă și într-o altă componentă a muncii profesorului: în îndeplinirea rolului său de **evaluator al succesului elevilor.** Datele cunoscute nouă, desprinse din cercetări concrete, evidențiază coexistența succesului real la învățătură cu un succes aparent, cel din urmă superior ca întindere. Dacă avem în vedere notele din catalog, succesul multor elevi cu note mari este, în mod corect, un succes al profesorilor, nu însă atît în sensul unei contribuții deosebite a acestora la superioara însușire a cunoștințelor, cît datorită efectului de halo, notele mari, primite la început de un elev, chemînd după ele și alte note mari, chiar dacă performanțele ulterioare ale elevului respectiv nu justifică aprecieri atît de generoase.

Contribuția profesorului la succesul elevilor prin modalitățile folosite în verificarea și aprecierea nivelului lor de pregătire poate fi sporită, prin corective aduse comportamentului în vigoare în multe școli.

Obiectivitatea notării reprezintă o condiție atît de necesară încît nu considerăm oportună o demonstrare în plus a importanței sale. Este însă util, considerăm, să subliniem cerința de a se renunța la unele idei preconcepute despre elevi, la etichete fixate capacităților și rezultatelor lor, știut fiind că elevul, chiar și pe parcursul unui trimestru școlar, poate prezenta manifestări foarte diferite între ele, în drumul său către împlinirea personalității proprii.

Nu este bine să se uite, de asemenea, că notele au, pe lîngă rolul lor de a consemna rezultatele încheiate în momentul aprecierii, și oarecare forță de prefigurare a rezultatelor de perspectivă, stimulînd elevul să se autodepășească, sau, dimpotrivă, blocîndu-i elanul, după cum îl și pot plafona doar la nivelul atins, adesea sub posibilitățile sale reale.

Abordînd activitatea didactică prin prisma obiectivului primordial al școlii — de a pregăti forța de muncă — se degajă importanța de a folosi notele nu numai ca o sancționare de moment, ca bilanț al rezultatelor la zi ale elevilor. Fiecare notă ar putea deveni un reper pentru profesor dar și pentru elev, în aprecierea mai largă a nivelului pregătirii, incluzînd, dincolo de întinderea și activitatea însușirii materialului informativ, gradul marcat în dezvoltarea unor atitudini, convingeri, sentimente. Astfel succesul școlar s-ar putea constitui ca o premiză mai sigură a succesului profesional, a pregătirii pentru viață.

„Încotro, fiule"?*

Cartea *Incotro, fiule ?* pune în fața cititorului un mănunchi de unsprezece povestiri educative și instructive atît pentru părinți, cît mai ales pentru tinerii cititori. Apărută în cadrul colecției „Pentru părinți", lucrarea abordează una dintre cele mai actuale teme socio-psiho-pedagogice, aceea a orientării școlare și profesionale a elevilor, viitorii cetățeni și constructori ai comunismului. De altfel, orientarea școlară și profesională se impune azi școlii, familiei și fiecărui tînăr ca una dintre cele mai importante probleme ale pregătirii tineretului nostru pentru muncă și viață.

Societatea noastră socialistă acordă o grijă deosebită creșterii tinerei generații, educării și instruirii acesteia încă din grădiniță, urmărindu-se ca

(Urmare în p. 64)

* GEORGE NESTOR, *Incotro, fiule ?*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

SUCCESUL ȘCOLAR — OBIECTIV PRINCIPAL AL MUNCII DE ÎNDRUMARE ȘI CONTROL

PAVEL PETROMAN

Succesul școlar nu poate fi redus la calificative, el presupune cunoștințe, priceperi, deprinderi, obișnuințe, atitudini, convingeri etc., și **îl asigură** în toate cazurile : **educatul** — starea de sănătate, dezvoltarea sa normală, motivația muncii, afectivitatea pozitivă etc. — **și educatorul** (învățător, profesor, părinte) — climatul educativ ce-l poate oferi în școală și acasă, mijloacele, formele activității, metodele și procedeele adecvate, concepția sa etc.

Realizarea sa nu exclude organele de îndrumare și control — șeful de catedră, directorul, directorul coordonator și inspectorul școlar — care nu pot eluda educatorul — pregătirea și concepția sa — și nici educatul — rezultatul activității educative în totalitatea sa. Dar, în toate situațiile, au în vedere munca educatorului, actele și acțiunile acestuia ca pedagog chemat să acționeze independent ori în contextul activității colectivului pedagogic din care face parte, măsura în care acesta reușește să se racordeze cerințelor colectivului pedagogic al clasei, al școlii, cerințelor actuale și de perspectivă ale învățămîntului, la nivel național. În condițiile în care **„trebuie părăsită vechea mentalitate și vechea situație de a pierde pe drum circa 10% din copii, școala, învățămîntul, profesorul sînt obligați să găsească formele de educație cele mai adecvate pentru ca toți copiii să parcurgă această perioadă obligatorie de învățămînt. Obligația statului, a societății nu este a-i scoate afară din școală pe cei care învață mai greu, ci să găsească mijloacele potrivite pentru a-i ajuta pe toți copiii să-și însușească cunoștințele corespunzătoare“** [1], **transformarea succesului școlar în obiectiv prioritar al muncii de îndrumare și control devine o necesitate stringentă.**

Cunoașterea informației cadrului didactic, practicii și experienței sale — căutate sau inventate în mod normal în activitatea de la catedră — au dat la iveală metode, procedee, căi eficiente pentru obținerea succesului școlar [2], a căror evaluare nu poate și nici nu trebuie făcută doar în raport cu notele acordate elevilor. Cei datori să o realizeze, directorii și inspectorii școlari vor trebuie să adopte criterii complexe de îndrumare și control [3], de orientare și coordonare a muncii cadrelor didactice. Dacă reușita școlară — succesul sau **randamentul școlar — este consecința organizării predării-învățării unei discipline și a tuturor, urmarea unor acte și acțiuni asidue, sistematice, bine gîndite, rezultatul concepției educatorului, stilului său,** atunci nu mai încape nici o îndoială că îndrumarea și controlul nu pot ocoli nici unul din aceste aspecte, după cum nu pot neglija raportul dintre predare și învățare, dintre ceea ce comunică educatorul și ceea ce și-a însușit educatul, cum anume și-a însușit, în cît timp și cu ce preț (consum intelectual și fizic), în ce măsură își găsesc ori își pot găsi cele însușite aplicarea în practica imediată și de perspectivă etc.

Răspunzînd întrebării : „ce este succesul școlar ?“, 192 cadre didactice relevă

aproximativ: **1.** „Succesul şcolar, deşi este rezultatul muncii elevilor, este în egală măsură succesul muncii noastre" (17); **2.** „Reuşita elevilor la învăţătură, rezultat al activităţii didactice desfăşurate de învăţător sau profesor" (37); **3.** „Formarea capacităţii copiilor de a-şi însuşi bine şi repede priceperile şi deprinderile de muncă intelectuală, fizică etc." (2); **4.** „Rapiditatea cu care îşi însuşesc elevii meseria şi cerinţele complexe ale acesteia" (45); **5.** „Comportamente temeinice, felul de a gîndi de a-şi reprezenta, de a-şi imagina etc." (28); **6.** „Manifestarea elevului potrivit capacităţilor sale native şi cerinţelor programei" (57); **7.** „Randamentul activităţii şcolare desfăşurate de copii cu învăţătorii şi profesorii lor" (63); în unele chestionare se mai menţionează în legătură cu aceasta ideea „sprijiniţi de familie" (24), „ajutaţi de părinţi" (12), „ajutaţi de părinţi şi însufleţiţi de organizaţiile de pionieri şi U.T.C." (27); **8.** „Progresul elevilor la învăţătură evaluat prin note" (47); **9.** „Reuşita elevilor în pregătirea de zi cu zi atît la învăţătură cît şi în domeniul meseriei alese" (31); **10.** „Munca elevilor" (12); **11.** „Pregătirea elevilor pentru fiecare lecţie şi acţiune didactică" (9); **12.** „Preocupările elevilor pentru şcoală" (7); **13.** „Interesele elevilor cultivate şi dezvoltate de noi" (5); **14.** „Ceea ce fac elevii bine şi poate fi apreciat de noi" (6) etc.

DUPĂ CUM REZULTĂ DIN RĂSPUNSURILE DATE, unele dintre ele întîlnite în acelaşi context în 2—3 formulări din cele sintetizate de noi, relevă, cum nu se poate mai bine, faptul că educatorii înţeleg, în bună parte, ce este succesul şcolar şi îl identifică uneori cu succesul muncii lor în totalitate, alteori îl simt ca un rezultat a ceea ce fac şi cum anume fac cu elevii; urmarea pregătirii lor temeinice şi sistematice pentru actele şi acţiunile ce le desfăşoară în cadrul organizat al transmiterii şi însuşirii cunoştinţelor, inoculării priceperilor şi deprinderilor, obişnuinţelor, stîrnirii interesului, formării atitudinii şi convingerilor la elevi. Aceleaşi cadre didactice fiind întrebate în continuare „Care sînt, după părerea dumneavoastră, factorii care asigură succesul şcolar?" au dat cu aproximaţie următoarele răspunsuri: **1.** „Starea de sănătate a copiilor" (94); **2.** „Regimul raţional de muncă al elevului în şcoală şi acasă" (125); **3.** „Mediul ambiant stimulativ, clasele şi cabinetele, laboratoarele şi atelierele bine dotate" (84); **4.** „Designul instrucţional" (19); **5.** „Pregătirea temeinică şi sistematică a învăţătorului sau profesorului pentru lecţie" (56); **6.** „Angajarea continuă a elevilor în procesul predării-învăţării" (75); **7.** „Concepţia generală a cadrului didactic cu privire la transmiterea şi însuşirea cunoştinţelor etc." (81); **8.** „Predarea-învăţarea diferenţiată pînă la individualizare" (115); **9.** „Evaluarea corectă, imparţială a progresului realizat de elevi prin note" (34); **10.** „Educatorul (învăţătorul, profesorul şi părintele) bine pregătit, în stare să-i ajute pe elevi cu răbdare şi metodic" (29); **11.** „Formele de organizare, metodele, mijloacele de învăţămînt adecvate structurii şcolare şi particularităţilor psihice şi de vîrstă ale clasei şi ale grupului de elevi" (78); **12.** „Pregătirea conştiincioasă a educatorului în vederea desfăşurării muncii cu elevii" (112); **13.** „Şcoala şi familia" (43); **14.** „Pregătirea copilului pentru şcoală realizată în grădiniţă" (23); **15.** „Notele acordate" (17); **16.** „Exigenţa educatorului" (19); **17.** „Modelul sau modelele oferite elevului în şcoală şi acasă" (43); **18.** „Atmosfera din clasă" (55); etc. Răspunsurile consemnate de noi evidenţiază înţelegerea justă a cauzelor care favorizează succesul şcolar. Printre ele figurează, după cum rezultă din suita răspunsurilor, cîteva care mi se par decisive:

— starea de sănătate a elevilor,

— condiţiile didactico-materiale,

— regimul raţional de muncă, în şcoală şi acasă,

— pregătirea temeinică şi sistematică a cadrului didactic pentru lecţie şi celelalte acţiuni didactice,

— pregătirea, informarea şi experienţa acumulată în domeniile specialităţii, metodicii predării-învăţării sale, pedagogiei şi psihologiei.

Dacă le-am avea în vedere numai pe acestea, rezultă că **succesul şcolar depinde în cea mai mare parte de activitatea cadrelor didactice.** Din asemenea considerente urmărirea succesului şcolar, transformarea sa în obiectiv al îndrumării şi controlului reclamă în egală măsură urmărirea elevului ca discipol al învăţătorului sau profesorului, autor al actelor şi acţiunilor educative conştiente, a ceea ce spune reflectat prin ceea ce face, în ceea ce simte şi imprimă cu precădere activităţii proprii, comportamentului său în sensul cel mai larg. Privite din acest unghi, **îndrumarea şi controlul nu se pot realiza decît tot dintr-un singur unghi, acela al căilor care l-au condus si l-ar putea conduce pe elev în continuare spre atingerea performanţei, oră de oră, trimestru cu trimestru, an de an** — proiectele de tehnologie întocmite cu regularitate, cele trimestriale şi anuale, experienţa revelată în conceperea şi realizarea lor în raport cu ceea ce sînt şi ar trebui să fie, în funcţie de prevederile programelor şcolare, elevii etc.

Dintr-o asemenea raţiune nu împărtăşim ideea aprecierii absolute a educatorului după ceea ce a făcut şi a reuşit, în mod deosebit, astăzi la o anumită lecţie sau acţiune, fără a avea în vedere rezultatele activităţii sale anterioare concretizate în ceea ce sînt şi promit să fie educaţii prin comportamentul lor (prin

cunoștințele, priceperile și deprinderile dobîndite, prin atitudinile și convingerile lor, chiar în curs de formare), în măsura în care **respingem și ideea evaluării elevului, sancționării sale prin note, în răspunsul dat unei singure întrebări : „Ce ați învățat pentru astăzi ?", cînd acesta nu revelează nimic din cît și cum anume l-am învățat să învețe pentru astăzi, să aplice cele însușite în efectuarea unor exerciții, rezolvarea unor probleme, conceperea și realizarea unor scheme, reprezentări grafice, schițe, obiecte, instrumente și aparate în clasă, în cabinet, în laborator ori în atelier, pe lotul școlar, acum, oricînd și oriunde situația îi cere să fie el, să se manifeste plenitudinar, în raport cu posibilitățile și cerințele.**

SUCCESUL ȘCOLAR, fie și cel cotidian, înregistrat oră de oră, nu mai poate fi redus, după opinia noastră, la reproducerea mecanică a unor cunoștințe, el înseamnă **comportament, mod de a gîndi, de a reprezenta, de a observa de a acționa** etc. În acest caz, elevul nu va mai fi victima incapacității sale de a actualiza, deoarece nu a învățat niciodată cum trebuie să memoreze ca să poată păstra, recunoaște și reproduce cele predate, a imposibilității de a gîndi, de a-și imagina, de a percepe și observa tot ceea ce intră în cîmpul preocupărilor sale, fapte și situații cu care se confruntă acum, mîine ori mai tîrziu. Din asemenea motive, vizînd succesul școlar, îndrumarea și controlul vor urmări cu prioritate :

a. formele de organizare și desfășurare a actelor și acțiunilor prin care se realizează : lecția obișnuită, activitatea în cabinet sau laborator, cercul, meditația, consultația, studiul individual, excursia sau vizita etc., obiectivele, rezultatele, trepte în atingerea performanțelor scontate prin fiecare dintre ele ;

b. metodologia întrebuințată, măsura în care a fost adaptată mijloacelor de învățămînt implicate, clasei, grupului și fiecărui elev în parte, efortul depus pentru ca metodele, procedeele și tehnicile întrebuințate mai de mult sau acum ajung sau tind să devină un bun al elevilor, în general, și al fiecăruia, în special ;

c. realizarea transformării elevului în cooparticipant activ, lucid și conștient în procesul propriei sale formări, în condițiile integrării învățămîntului cu cercetarea și producția ;

d. evaluarea raportului profesor-elev, elev-profesor și elev-elev în condițiile pregătirii pentru viață și producție, pentru integrarea rapidă și eficientă a fiecăruia, după absolvirea treptei I ori celei de-a II-a ;

e. intensificarea eforturilor educatorului, concentrarea sa asupra realizării sarcinilor învățării și însușirii de către toți elevii și de către fiecare ca urmare a conceperii, organizării și desfășurării actelor și acțiunilor instructiv-educative colective și individuale.

Prin urmare, ca inspectori, raliindu-ne cadrului sau cadrelor îndrumate și controlate, eforturilor acestora, vom acționa direct sau indirect împreună pentru :

1. înlesnirea accesului elevilor (elevului) la cunoștințe, mijloace (acțiune efectivă), care să le permită folosirea arsenalului de metode și procedee specifice fiecărei discipline ;

2. angajarea conștientă a cadrului didactic, respectiv a cadrelor didactice antrenate la realizarea sarcinilor ce le incumbă funcția de educator în congruență cu rezultatele cercetării în specialitate, metodică, pedagogie și psihologie ;

3. convingerea sa (a lor) cu privire la caracterul dezinteresat, obiectiv și colegial al indicațiilor și îndrumărilor date în raport cu cele constatate în domeniile de manifestare ca învățător, profesor, diriginte, educator, în sensul cel mai larg.

Corolar al actelor și acțiunilor organizate și desfășurate corect, **reușita școlară include : cunoștințele însușite, priceperile, deprinderile, obișnuințele inoculate, atitudinile și convingerile formate, interesele stîrnite, aptitudinile cultivate, în ultimă instanță toate și fiecare rezultate ale :**

— predării-învățării optimale :

— organizării mediului stimulativ, favorabil devenirii elevului, a exercițiilor de recunoaștere și creatoare în stare să-i slujească ;

— desfășurării actelor și acțiunilor pentru elevi, cu ei și mai ales de către ei ;

— activității de evaluare și autoevaluare obiective și critice.

Intrinsec actelor și acțiunilor educative, muncii educatorului în totalitatea sa, succesul școlar nu-i un scop în sine, el este urmarea a tot ceea ce face educatorul cu educatul. De aceea, **nimic nu-i eficient dacă nu slujește progresului școlar.** Totul capătă eficiență numai dacă ajută direct și concret la realizarea sa de către elev. Urmărindu-i realizarea nu putem eluda :

a. densitatea actelor și acțiunilor întreprinse în contextul formelor de organizare și desfășurare a procesului de învățămînt ;

b. parcimonia lor în timp și spațiu ;

c. precizia și operativitatea cu care ajută la obținerea succesului școlar, la formarea stilului de muncă personal ;

d. stilul cadrului didactic concretizat în raportul dintre ceea ce transmite (cunoștințe), inoculează (priceperi și deprinderi), stîrnește (interese), formează (atitudini și convingeri) și cum anume transmite, inoculează, stîrnește, formează și le consolidează pe toate și pe fiecare în parte ;

e. calitatea actelor și acțiunilor principale și secundare care converg, trebuie să conveargă de fiecare dată spre același rezultat : omul.

În acest caz e ușor să înțelegem că succesul școlar nu mai înseamnă, în mod necondiționat doar note, acordate pe bază de reproducere, recunoaștere, actualizare, imaginație, proiectare și capacitate de execuție, ci toate și totul la un loc într-o interdependență de nezdruncinat, comportamentul elevului, rezultat al muncii educatorului îndrumat și controlat. **Îndrumarea și controlul** realizate în acest spirit **presupun preeminent îndrumătorul — șef de catedră, director sau inspector — bine informat, cu o bogată experiență în predarea-învățarea unei anumite discipline, capabil să sesizeze, să observe, să spună și, de la caz la caz, să facă demonstrația aserțiunilor sale în cadrul acțiunilor concrete organizate și desfășurate cu elevii.** Optica cu privire la necesitatea învățării și experimentării în clasă, însușirii nu doar a cunoștințelor, ci mai cu seamă a metodelor și procedeelor, nu se dobîndește dintr-o dată, ea nu-i urmarea unei decizii, ci consecința unei pregătiri diacronice, e un aspect al randamentului perfecționării în sensul cel mai bun. Realizarea succesului școlar de către fiecare elev nu este întotdeauna posibilă, cel puțin atîta timp cît mai există încă unele cadre didactice, este adevărat, puține la număr, care nu înțeleg necesitatea acută a descoperirii și căutării stringente a cauzelor care-l frînează. Pe această coordonată **organele de îndrumare și control așteaptă foarte mult de la acei care pregătesc și perfecționează acum educatorii îndrumați și controlați de noi.** Acțiunile practice demonstrative concepute și organizate în consens cu tot ceea ce e nou și favorabil realizării succesului școlar, cu aportul cadrelor didactice care realizează perfecționarea educatoarelor, învățătorilor și profesorilor nu vor rămîne fără repercusiuni în activitatea instructiv-educativă.

COPILUL, PREZENȚA LUI ÎN ȘCOALĂ, studierea și cunoașterea sa, a cauzelor care generează succesul ori insuccesul său școlar, constituie condiții necesare ale optimizării predării-învățării, în timp ce preocuparea și solicitudinea, înțelegerea comprehensivă a informării, racordării permanente a muncii fiecărui cadru didactic cerințelor științifice ale actelor și acțiunilor instructiv-educative organizate și desfășurate, care să asigure pentru fiecare elev zi de zi, trimestru de trimestru, „an de an, o promovare exprimînd asimilarea reală a prevederilor programelor școlare „constituie condiții primordiale ale reușitei școlare", cu atît mai mult cu cît misiunea profesorului este de a-i învăța pe elevi și nu de a-i lăsa să ajungă în situația de a nu putea promova anul de învățămînt".[4]

Pe această coordonată atît noi, organele de îndrumare și control, cît și colegii de la catedră care asigură transmiterea și însușirea cunoștințelor în mod efectiv, avem înalta răspundere de a depune întreaga noastră pregătire și capacitate pentru înfăptuirea tuturor programelor, măsurilor și sarcinilor ce ne revin din raportul prezentat la Congres de tovarășul Nicolae Ceaușescu și din celelalte documente ale Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român și de a ne organiza corespunzător, în acest scop, activitatea concretă de fiecare zi. **Planificarea riguroasă a îndrumării și controlului, pe baza unor criterii științifice, niciodată aleatorii, desfășurarea lor în conformitate cu esența acelui „sine ira et studio" nu exclud niciodată și în nici o împrejurare succesul școlar, dimpotrivă, îl implică, deoarece el este întotdeauna și în cea mai mare parte consecința muncii cadrelor didactice îndrumate și controlate de noi.**

BIBLIOGRAFIE

NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Plenara C.C. al P.C.R., din 18—19 iunie, 1973*, Ed. politică.

ANTON VASILESCU, *Promovarea succesului școlar și înlăturarea repetenției — probleme prioritare ale învățămîntului*, în „Revista de pedagogie", nr. 10/1979, p. 45.

IOAN ROMAN, *Repetenția și implicațiile ei*, în „Revista de pedagogie", nr. 4/1979, p. 8.

ANETA SPORNIC, *Documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. — documente directoare ale propriei noastre activități*, în „Tribuna școlii", nr. 210/1979.

Radioteleșcoala

În curînd va apare culegerea metodică „Radioteleșcoală", nr. 1—2/1980. Volumul cuprinde studii care tratează despre folosirea eficientă a metodelor, mijloacelor și tehnicilor moderne de învățămînt ; se fac cunoscute experiențe, ipoteze și opinii legate de aceste probleme în cadrul procesului instructiv-educativ.

O atenție specială este acordată mijloacelor audiovizuale, de la televiziunea școlară pînă la filmul didactic, impactului școlii cu fenomenul mass-media, raporturile acestora cu educația permanentă. Sînt abordate teme privind orizonturile cercetării științifice în domeniul didacticii, perspectvele de dezvoltare a școlii, proiectele de modernizare a ei în viitor.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL FACTOR DE REPRODUCERE A INEGALITĂȚII SOCIALE ÎN SOCIETATEA CAPITALISTĂ

CONSTANTIN SCHIFIRNEȚ

În societatea capitalistă contemporană, învățămîntul ridică o multitudine de probleme sociale, politice și culturale, unele deosebit de complexe, care dovedesc, ca și alte realități din acest sistem social, existența unor contradicții nesoluționate. Referindu-ne la domeniul de față este de subliniat contradicția care există între proclamarea dreptului la învățătură în condiții egale pentru toți cetățenii și realizarea practică a acestui drept, care reflectă de fapt existența unor puternice inegalități.

Apoi discrepanța care există între numărul de absolvenți ai facultăților, speranțele acestora și imposibilitatea în care se află sistemul de producție de a satisface aceste așteptări.

Asistăm, după cel de-al doilea război mondial, mai ales din anii '55, la o creștere vertiginoasă a școlilor de toate tipurile, așa încît învățămîntul a căpătat un caracter de masă, dar în același timp își pierde și situația privilegiată de unică instituție de instrucție și educație, un rol tot mai important avîndu-l mijloacele de comunicații de masă.

Dificultățile, criza economico-socială prin care trece și învățămîntul din țările capitaliste dezvoltate au un caracter social preponderent. Reacțiile tinerilor, mișcările studențești au pus în cauză caracterul anacronic al învățămîntului, capacitatea lui de a răspunde la nevoile sociale și cele ale elevilor și studenților, rolul său în realizarea „egalizării șanselor".

Criza economică și socială prin care trece societatea capitalistă își pune amprenta pe instituțiile școlare. Dacă, în general, astăzi învățămîntul cunoaște numeroase prefaceri, uneori contradicții profunde determinate de însești problemele cu care se confruntă lumea contemporană, în țările capitaliste, la toate acestea se adaugă o serie de dificultăți sociale, cu consecințe importante asupra exercitării rolului școlii de factor esențial de educare și formare, în aceeași măsură, a tuturor tinerilor de vîrstă școlară.

Cele mai recente reforme ale învățămîntului din unele țări capitaliste vizează în primul rînd corespondența tot mai strînsă cu interesele și obiectivele economiei, bazată pe proprietatea privată.

Sistemul de învățămînt este astfel organizat încît se creează numeroase bariere între diferitele tipuri de școli. Trecerea de la un nivel la altul al învățămîntului se face în condiții grele pentru copiii defavorizați social, ceea ce permite o selectare foarte riguroasă, în detrimentul celor care provin din familii muncitorești, sau care au venituri modeste.

Se constată în ultimele decenii o creștere a ponderii elevilor și studenților de origine muncitorească. Revoluția tehnico-științifică a transformat în cerință obiectivă accesul mai larg al copiilor oamenilor muncii în instituțiile de învățămînt, cu deosebire cel superior. În comparație însă cu ponderea clasei muncitoare, a păturilor mijlocii, studenții care provin din aceste categorii este încă mică.[1] Ar fi incompletă însă imaginea asupra relației tînăr-învățămînt, dacă s-ar reduce numai la problema accesului. Elevii și studenții din familiile muncitorești, țărănești și din păturile mijlocii au o situație materială grea : plătesc taxe mari, nu toți

[1] Vezi VASILE ILIESCU, VIOREL NICOLESCU, NICOLAE SACALIȘ, *Acces și șanse în învățămîntul din cîteva țări capitaliste*, Ed. didactică și pedagogică, București, 1977.

primesc burse, sînt nevoiți să lucreze pentru a-și cîștiga mijloacele necesare traiului, în locuri care nu au nici o legătură cu viitoarea profesie.

Contradicții diverse din învățămînt reflectă cursul contradictoriu pe care l-a cunoscut evoluția societății capitaliste în ultimii ani, de la progresele pe plan economic și tehnologic la strategia economică, cu toate efectele ei negative (inflație, șomaj, insecuritate socială etc.).

Dezvoltarea rapidă a școlii, determinată de creșterea cererii de mînă de lucru de înaltă calificare, fără a crea o structură instituțională adecvată, a dus la un sistem de învățămînt anormal, ineficace, incapabil de a da o serioasă pregătire tehnico-profesională, cu repercusiuni importante asupra condițiilor de viață și de muncă ale studenților, cît și asupra integrării lor după absolvire.

Distribuția inegală a profesorilor și a resurselor materiale, în școlile din centrul orașelor și cele de la periferii, decurge și din faptul că elevii din grupele socio-economice superioare sînt încadrați în clase cu un număr de elevi mai mic, ei muncesc în laboratoare mai bine dotate. Acești tineri sînt apriori privilegiați în pregătirea lor profesională și în realizarea maximală a capacităților și talentelor lor.

Caracterizată prin creșterea șomajului și a prețurilor, criza actuală a dus la adoptarea unei politici de austeritate bugetară, la o puternică reducere a creditelor alocate pentru învățămînt, precum și la conturarea unor perspective inacceptabile și în ce privește carierele absolvenților. Efectele crizei se resimt și asupra universității. Considerată după mișcările studențești din 1968 drept cadru de agitație politică, universitatea a fost aspru criticată de reprezentanții unor monopoluri și forțe politice din unele țări capitaliste, subliniindu-se printre altele : a) învățămîntul, astăzi, pregătește pentru cariere nesigure, b) lărgirea posibilităților de acces la învățămîntul superior a determinat scăderea nivelului absolvenților. Pe piața muncii există un număr prea mare de solicitanți și insuficient calificați.[2] Universității i se acordă exclusiv rolul de instituție de formare profesională, a cărei funcționare este direct legată de fluctuațiile economiei. Criza economică a servit ca pretext politicienilor pentru a preveni sau reduce activismul tineretului. Instituțiile de învățămînt trebuie numai să furnizeze mîna de lucru sistemului economic capitalist pe măsura cerințelor sale, dar independentă de orice pregătire care ar putea incita la contestație.

Se manifestă și un alt fenomen demn de remarcat. Anumiți factori politici și economici preferă să-și asigure, prin mijloace proprii, formarea mîinii de lucru pentru a o feri de contactul cu atmosfera, apreciată ca vicioasă, și conținutul periculos al învățămîntului, cu deosebire cel superior.

Se încearcă readucerea universității la vechiul ei rol de asigurare a educației elitei. Pentru elevii de origine modestă se tinde spre organizarea formelor de educație postsecundară de calitate medie, care le vor oferi posibilitatea de acces la ocupații modeste, cu șanse minime de promovare în posturi de conducere de importanță vitală pentru economie și viață socială.

Politica școlară este astfel orientată în direcția asigurării forței de muncă, de productivitatea maximă, dar care prezintă un nivel de aspirații limitat la asigurarea celor necesare vieții din societatea de consum.

Tinerii, cei mai puternic loviți de criză. Atît studenților cît și elevilor din țările capitaliste dezvoltate le sînt caracteristice îngrijorarea față de perspectivele lor viitoare. Nesiguranța locului de muncă este elementul esențial al preocupărilor generale. Societatea capitalistă, prin mecanismul ei de funcționare, nu asigură tuturor absolvenților o ocupație. Dacă în alte etape ale evoluției capitaliste, șomajul era preponderent în rîndul proletariatului, astăzi el deține locul cel mai important la tinerii absolvenți ai învățămîntului.

În comparație cu alte generații astăzi, după absolvirea școlii superioare, tînărul are perspectiva luptei pentru căutarea unui loc de muncă, el devenind un om al muncii și nu un membru al elitei sociale și economice, așa cum se întîmpla de regulă cu multe decenii în urmă.

O parte însemnată a studenților încetează de a mai fi potențial burghezie și formează o nouă pătură — cea a proletariatului intelectual, care se izbește de interesele puternice ale oligarhiei capitaliste. O mare parte dintre specialiștii tineri nu poate exercita funcții de conducere, nu are posibilități reale de promovare, ea fiind obligată să îndeplinească sarcini monotone, situație datorată structurii profesionale și organizării muncii în sistemul social capitalist[3].

Discriminările determinate de diferențele dintre instituțiile școlare acționează și după absolvirea facultății. De obicei cele mai bune locuri sînt ocupate de elevii școlilor de un înalt prestigiu, care dispun de condițiile cele mai bune de învățătură, selecționați prin concurs și promovați de regulă din familiile claselor conducătoare.

Una din problemele cu care se confruntă tinerii este adaptarea, pe baza ce-

[2] Cf. THOMAS FORSTENZER, *Crise économique, universités et étudiants en Europe occidentale*, în Perspectives, Paris, nr. 3, 1978, p. 312.

[3] Vezi MAGRI LUCIO, *Reflexii asupra evenimentelor din Mai*, în „Les Temps modernes, nr. 277—278, 1968, p. 40.

lor însușite în școală, la cerințele producției. Punct central al mișcărilor de tineret, conținutul procesului de învățămînt, deși i s-au adus o serie de ameliorări, nu reușește să se racordeze la exigențele societății capitaliste. Se vorbește chiar de o devalorizare socială a diplomelor, cu efecte negative în ceea ce privește integrarea tinerilor. Astfel, în selecționarea de către patroni a candidaților pentru diferite activități, au întîietate criterii nonșcolare care trădează de fapt apartenența la o clasă socială a tînărului [4].

Intreprinderea întărește inegalitățile, dovedindu-se în fapt că școala nu face altceva decît reproduce structura socială a societății capitaliste, o perpetuează, fără a putea să aducă schimbări esențiale. „In loc de a atenua inegalitățile produse de handicapurile școlare, întreprinderea tinde dimpotrivă să le întărească" [5].

Unul din cele mai grave fenomene cu care se confruntă societatea capitalistă este șomajul, cu deosebire în rîndul tinerilor. Numeroase statistici dovedesc o creștere a șomajului **în rîndul tineretului**. Spre deosebire de perioada 1970-1975, în a doua jumătate a deceniului recent încheiat asistăm la recrutarea șomerilor, într-o proporție impresionantă, din rîndul adolescenților care abandonează studiile. Astfel, în Danemarca un sfert din tinerii **care părăsesc școala, după 7—8 clase, fără** să fi căpătat o pregătire profesională, sînt șomeri. În Belgia 45% din tinerii care au absolvit doar școala primară sînt șomeri. Demnă de semnalat este situația tinerilor din țări ca Suedia, Norvegia, în care nivelul șomajului este mai scăzut. Rata șomajului la tinerii sub vîrsta de 20 ani este de 2—3 ori mai ridicată decît la alte **categorii de vîrstă**. De altfel, așa cum se arată în această lucrare din care am citat datele de mai sus, în 23 de țări cele mai bogate din lume, cca. 40% din totalitatea șomerilor sînt tineri sub 25 de ani, deși tinerii constituie 22% din populația totală. [6]

Să reținem totodată că măsurile privind scăderea șomajului vizează în mică măsură pe tineri. Fenomenele de criză economică afectează serios pe absolventul de învățămînt, din rîndul cărora apare un număr mare de șomeri. Astfel în Italia, în a doua parte a deceniului trecut, se aprecia că 420.000 de absolvenți de școli secundare între 14-19 ani și 105.000 absolvenți de învățămînt superior nu aveau de lucru. Pe facultăți, șomerii care provin din licențiați se distribuie după cum urmează: litere — 50.000; drept 29.000; științe — 11.000; științe tehnice și arhitectură — 9.000; medicină — 3.000 [7].

În alte țări, de pildă în R.F.-Germania, se prevede ca în 1980 numărul șomerilor din rîndul absolvenților de învățămînt superior să ajungă la 100.000 [8].

Efectele șomajului asupra tinerilor sînt foarte puternice prin acceptarea de posturi sub nivelul lor de calificare, apariția sentimentului de inutilitate, creșterea spiritului de concurență între absolvenți, descalificarea profesională. Din rîndul șomerilor se recrutează delincvenții și consumatorii de droguri.

„Constituind unul din grupurile sociale victime ale șomajului și ale subutilizării cronice, se spune într-un studiu deja citat, studenții au fost marginalizați și s-au marginalizat poate ei înșiși, datorită tinereții lor care i-a plasat într-o poziție economică defavorabilă, prin raportarea la cei de vîrsta lor din toate clasele sociale" [9].

După cum s-a văzut, guvernele unor țări occidentale au elaborat soluții pentru depășirea dificultăților din învățămînt. Tinerii, în urma mișcărilor de la sfîrșitul deceniului 7 au obținut satisfacerea unor revendicări. Probleme sociale esențiale confruntă în continuare școala din aceste țări, a căror rezolvare depinde de modul de soluționare a contradicțiilor fundamentale proprii sistemului social-capitalist.

[4] Cf. ANTOINE PROST, *L'égalité des chances est un mythe*, în „Projet", nr. 96, 1976.
[5] P. GRAPIN, *L'enjeu du premier emploi* în „Projet", mai 1977, p. 569.
[6] Educația tineretului în spiritul patriotismului socialist „Jeunesse et travail", UNESCO, Paris, 1979, p. 54—55.
[7] Cf. ROBERTO FIESCHI, MARCIO FONTANA, *L'agitation sociale et la crise de l'université en Italie*, în Etudiants du monde, nr. 5/6/1978.
[8] Cf. ANDREAS MÖLICH, *Uneployment among graduates, in IUS magazine on the democratization and reform of education*, nr. 4, 1977, p. 42.
[9] THOMAS FORSTENZER, *Op. cit.*, 313.

O lucrare actuală*

Prin problematica abordată, lucrarea intitulată *Comandantul-instructor și manifestarea opiniei colectivului pionieresc*, apărută recent în colecția „În sprijinul Organizațiilor de tineret", se înscrie în actualitate, reflectînd preocuparea pentru promovarea democrației în cadrul Organizației Pionierilor. După o succintă introducere, lucrarea evidențiază trăsăturile caracteristice ale opiniei colectivelor pionierești și stabilește funcțiile acesteia: de apreciere și sancționare a activității, de reglementare a relațiilor interindividuale și de grup și de mobilizare a resurselor colectivului. De la definirea conceptelor cu care operează, autoarea trece la analiza de conținut a problemei, relevînd corelațiile existente între participarea la viața de organizație și comportamentul opinional al pionierilor. Trecerea în revistă a tipurilor de comportament participativ opionional-activ și pasiv, ca și a organismelor colective de exprimare a opiniei pionierilor — direct sau prin re-

* ELENA IRIMIE *Comandantul-instructor și manifestarea opiniei colectivului pionieresc*, Editura politică, București, 1979,

prezentare — fără a se reduce la un inventar de forme și modalități, prilejuiește o investigație interesantă de natură socio-psiho-pedagogică. Reține atenția constatarea că atît tendința de a emite opinii, cît și cea de a primi este funcție directă de statutul și rolurile pionierilor, ca și evantaiul cauzelor care determină un comportament nonopinional în perspectiva unor strategii educaționale adecvate : de antrenare sistematică la viața de organizație, de cultivare a încrederii în forțele proprii, de instaurare a relațiilor de colaborare în colectiv ș.a.

Modalități eficiente de statornicire a unor strategii educaționale optime sînt prezentate succint în capitolul intitulat *Dialogul comandant-instructor-pionieri, factor de stimulare și modelare a opiniei.* Oprindu-se la metoda dezbaterii cu variantele ei, autoarea arată că cel mai frecvent folosită în cadrul structurilor Organizației Pionierilor este dezbaterea dirijată, care stimulează, dar și direcționează gîndirea și opinia copiilor.

Pornind de la premisa că preocupării pentru formarea opiniei colective îi corespunde, în etapa actuală de dezvoltare a mișcării pionierești, o vie manifestare a opiniei pionierilor față de învățătură și muncă, ca principală îndatorire ce le revine, lucrarea înfățișează o gamă largă de forme prin care aceasta se obiectivează : adunări pionierești, gazeta „Semafor", brigăzi artistice etc.

În concluziile pe care le formulează, lucrarea înscrie : faptul că Organizația Pionierilor dispune de un cadru politic și organizatoric optim de afirmare și modelare a opiniei individuale și colective a copiilor ; faptul că opinia colectivului pionieresc este un indice al calității muncii educative, al dialogurilor vii, deschise, cu pionierii, al antrenării efective a copiilor la viața de organizație. Fiind un proces deschis, ascendent, formarea opiniei colective pionierești — conchide autoarea — trebuie să se clădească pe temeiuri solide și criterii ferme de apreciere și sancționare morală.

Cunoscînd bine problematica vieții pionierești, stadiul dezvoltării colectivelor de pionieri din țara noastră, autoarea reușește să integreze tema aleasă în ansamblul teoriei și practicii sociale cu privire la opinia publică și democratizarea maselor. Scrisă într-un mod sobru, cu o structură logic închegată, pe baza unor ample investigații, lucrarea se constituie într-un instrument documentat, util și actual de lucru pentru cadrele care muncesc cu pionierii. Ea poate fi consultată și recomandată tuturor celor cu responsabilități în activitatea importantă de creștere și formare comunistă a noilor generații.

Gheorghița FLEANCU

(Conrtinuare de la pag. 42)

dezbătute pe larg valențele educative ale sărbătorilor naționale și ale studierii istoriei locale — forme de activitate adînc înrădăcinate în practica școlară, evidențiindu-ee, mai ales, posibilitățile sporirii eficienței acestora.

Se tratează pe larg și experiența în ceea ce privește organizarea corespondenței și a vizitelor reciproce cu școli din alte țări, ca modalitate optimă de educare a tineretului în spiritul internaționalismului proletar, al înțelegerii și respectului față de alte popoare.

Este deosebit de niteresant studiul semnat de dr. Kovacs Péter care sintetizează rodul unor cercetări sistematice, desfășurate timp de zece ani, privind formarea și dezvoltarea cunoștințelor și sentimentelor patriotice și internaționaliste la elevii de liceu.

După cum rezultă din acest studiu, ca de altfel din materialul întregului volum, este necesar ca sfera preocupărilor pentru educarea patriotică și internaționalistă a tineretului să se extindă, valorificîndu-se în acest sens resursele tuturor obiectelor de învățămînt, precum și ale diferitelor forme de activare extrașcolară.

Este de asemenea important că pe lîngă influențele de ordin cognitiv, perponderente în etapa actuală, să se intensifice educarea sentimentelor patriotice și internaționaliste, prin organizarea unor forme specifice de activitate.

Ecaterina CSENGERI

(Continuare de la pag. 56)

scop principal formarea și pregătirea unui tineret capabil să răspundă comenzii sociale contemporane și de perspectivă, să construiască comunismul.

În țara noastră, creșterea și educarea copiilor este sprijinită azi atît din punct de vedere material, cît și din punct de vedere moral, prin sistemul de învățămînt, prin instituțiile și organizațiile sociale și politice, prin îndrumarea profesională ce se realizează prin participarea directă în producție a tineretului școlar, căruia după terminarea școlarizării și calificării i se asigură locuri de muncă în producție.

Scrisă într-un limbaj accesibil, fiecare povestire pune în discuție o seamă de situații legate de atitudinile părinților față de intențiile propriilor copii, în orientarea lor profesională. Autorul a găsit argumentarea științifico-pedagogică a fiecărui caz redat în povestirile volumului de față, dînd în același timp și explicațiile pedagogice întrebărilor ridicate de subiecții puși în discuție. S-a oprit și asupra unor cazuri mai dificile care pun în încurcătură pe unii părinți, sugerînd în același timp modalitățile celor mai bune rezolvări.

Fiecare povestire prezintă subiecte interesante, fapte luate din viața cotidiană a părinților și a tinerilor noștri, relatînd succint erorile create în problematica orientării profesionale. În același timp, povestirile răspund, dau soluții întrebărlior dificile ridicate de cei doi factori educaționali — școala și familia.

Cartea *Încotro, fiule ?* se adresează nu numai părinților, ci și tuturor factorilor care concură la instruirea și educarea tineretului școlar. Povestirile volumului indică necesitatea activității de propagandă pedagogică pe care trebuie s-o desfășoare școala în rîndul părinților, în problema orientării școlare și profesionale a elevilor,

Se remarcă povestirile : *O sută de copii, Mîndrie, Fata din fereastră, Cineva bate la ușă* și *Efort și perseverență,* prin care autorul expune cititorului conflictul dramatic al unor întrebări cărora le dă explicații de ordin pedagogic. Soluțiile la întrebările puse de personajele fiecărei povestiri justifică cu argumentație psihologică căutările adevărate ale fiecărui tînăr pentru a se găsi la locul de muncă cerut de însești înclinațiile și aptitudinile sale.

Meritul cărții rezidă în materialul faptic descris și explicat cu argumentație științifică și cu talent în lumina cerințelor societății noastre contemporane.

Inv.
Gheorghe ALEXANDRU
Liceul pedagogic, Craiova

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 2/1980

Nicolae Ceaușescu : Exposé au Congrès de l'éducation et de l'enseignement • **Aneta Spornic :** Rapport concernant l'accomplissement des décisions du parti et de l'Etat au domaine de l'éducation et de l'enseignement (texte abrévié) • **Télégramme** adressé au C.C. du P.C.R., au camarade **Nicolae Ceaușescu** • Extraits de l'Appel adressé par le Congrés de l'éducation et de l'enseignement à tous les enseignants de la R. S. de Roumanie • Déroulment des travaux du Congrès de l'éducation et de l'enseignement • **Virgiliu Radulian :** L'engagement et la responsabilité de la recherche pédagogique et psychologique • **Elena Bădilă :** Des mesures et des actions fermes, efficientes • **George Șovu :** La grande leçon — Considérations en marge du Congrès de l'éducation et de l'enseignemtnt • **Ion Groza :** Modalités de relier le processus instructif à la production au Lycée industriel à profil métallurgique • **Ion Cruceru :** Méthodes et procédés utilisés eu vue de la formation des cadres nécessaires à l'industrie minière • **Teodor Gal :** La conception du Parti Communiste Roumain concernant le concept de personalité multilatéralment développée • **Ion Dragu :** L'unité dialectique entre l'étude des sciences sociales et la pratique sociale-historique, la vie réelle • **Toma Mareș :** Le processus didactique — forme d'activation de la pensée créatice des enfants et moyen d'éducation communiste • **Adrian Neculau :** Comment traiter les élèves-léaders • **Elena Potorac :** Relations entre le niveau d'aspiration de l'élève et sa satisfaction ou son insatisfaction scolaire • **Luminița Ghivirigă :** Succès des élèves-succès des maîtres • **Pavel Petroman :** Le succès scolaire-objectif principal de l'activité d'orientation et de contrôle • **Ion Schifrineț :** Le climat nocif de l'éducation des jeunes dans certains pays capitalistes.

Nicolae Ceaușescu : Speech delivered at the Congress of Education and Instruction • **Aneta Spornic :** Report on the fulfilment of the party and state decisions in the field of education and instruction (abridged) • Telegram addressed to the C.C. of the R.C.P., to Comrade **Nicolae Ceaușescu** • From the Call of the Congress of education and instruction to all the teaching staff in Romania • The proceedings of the Congress of education and instruction • **Virgiliu Radulian :** The engagement and the responsibility of the pedagogical and psychological research • **Elena Bădilă :** Definite and efficient measures and actions • **George Șovu :** The great lesson — *notes about* the Congress of education and instruction • **Ion Groza :** Ways of connecting the process of instruction with production in the Metalurgical Lycées • **Ion Cruceru :** Ways and means employed in training the staff required for mining industry • **Teodor Gal :** The conception of the Romanian Comunist Party regarding the concept of multilaterally developed personality • **Ion Dragu :** The dialectic unity of the study of social sciences with the social-historic practice with the real life • **Toma Mareș :** The trial — a way of activating the children's creative thought and a means of comunist education • **Adrian Neculau :** How to deal with pupils-leaders ? • **Elena Potorac :** Relationship of the pupil's level aspiration with his satisfaction and insatisfaction • **Luminița Ghivirigă :** The pupils' success — the teachers' success • **Pavel Petroman :** School success — a main objective of the guiding and control activity • **Ion Schifrineț :** The harmful climate of youth's education in capitalist countries.

НИКОЛАЕ ЧАУШЕСКУ, Речь на Конгрессе воспитания и образования • АНЕТА СПОРНИК, Доклад смотря осуществление партийных и государственных решений в области воспитания и образования • *** Телеерамма к Ц.К. Р.К.П., товарищу Николае Чаушеску • *** Из Призыва Конгресса воспитания и образования ко всем дидактическим кадрам С.Р. Румынии • *** Развертывание работ Конгресса воспитания и образования • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, Ангажирование и ответственность педагогического и психологического исследования • ЕЛЕНА БЭДИЛЭ, Меры и твердые, эффективные действия • ЖДЕОРДЖЕ ШОВУ, Великий урок, Отметки смотря Конгресс воспитания и образования • ИОН ГРОЗА, Модальности связи инструктивного процесса с продукцией в индустриальном лицее с металургическим профилем • ИОН КРУЧЕРУ, Методы и способы подготовки кадров для горной индустрии • ТЕОДОР ГАЛ, Концепция Румынской Коммунистической Партии о многоразвитой личности • ИОН ДРАГУ, Диалектическое единство изучения общественных наук и социально-исторической практики и реальной жизни • ТОМА МАРЕШ, Процесс-форма активизации творческого мышления детей и способ коммунистического воспитания • АДРИАН НЕКУЛАУ, Как подходить к ученикам-лидерам? • ЕЛЕНА ПОТОРАК, Отношения уровня стремления ученика с его удовлетворением и неудовлетворением • ЛУМИНИЦА ГИВИРИГЭ, Успех учащихся-успех учителей • ПАВЕЛ ПЕТРОМАН, Учебный успех-главный обектив работы по руководству и контролю • ИОН СКИФИРНЕЦ, Вредительный климат воспитания молодежи в капиталистических странах •

adas
ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită „Asigurarea complexă a elevilor și studenților".

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

– cazurile de accidente ale elevului sau studentului, pentru sume asigurate de pînă la 18 000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;

– cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2 000 de lei ;

– cazurile de răspundere civilă legală care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2 000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie. inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12 000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală. corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități ADAS.

Lei 5

4130

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

EPOCA CEAUȘESCU, EPOCA UNEI NOI RENAȘTERI A ROMÂNIEI de G. Ciudan ● RIDICAREA ÎNTREGULUI ÎNVĂȚĂMÎNT PE O TREAPTĂ CALITATIV SUPERIOARĂ de A. Vasilescu ● MODERNIZAREA LECȚIEI – O PROBLEMĂ DESCHISĂ PRACTICII ȘCOLARE ȘI CERCETĂRII PEDAGOGICE de I. Cerghit ● ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ – SARCINĂ DE MARE RĂSPUNDERE A FIECĂRUI EDUCATOR de C. Pantelimon ● EVALUAREA ȘCOLARĂ – ACT FORMATIV de D. Vrabie

3

ANUL XXIX, martie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1 IUL 20[illegible]

REVISTA DE PEDAGOGIE

3/1980

15 ANI DE ISTORIE NOUĂ, REVOLUȚIONARĂ, A PATRIEI

GEORGE CIUDAN — Epoca Ceaușescu, epoca unei noi renașteri a României . . 1

CONGRESUL EDUCAȚIEI ȘI ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

ANTON VASILESCU — Ridicarea întregului învățămînt pe o treaptă calitativ superioară . . . 2

ION T. RADU — Noua calitate în învățămînt . . . 5

NICOLAE DINU — Cum acționăm pentru pregătirea viitorilor producători . . . 9

*** Învățămîntul de calitate — condiție esențială a succesului școlar . . . 11

IOAN CERGHIT — Modernizarea lecției — o problemă deschisă practicii școlare și cercetării pedagogice . . . 16

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

CONSTANTIN PANTELIMON — Orientarea școlară și profesională — sarcină de mare răspundere a fiecărui educator . . . 21

N. I. CERCHEZ — Orientarea școlară și profesională agricolă — atribut de bază al liceelor agroindustriale . . . 25

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

MIRCEA VLĂDUȚ — Maistru-instructor — bun specialist și educator . . . 30

METODOLOGIA EDUCAȚIEI MORAL-POLITICE A TINERETULUI

EMILIAN DIMITRIU — Rolul dinamizator al filozofiei educației în formarea omului nou . . . 33

SILVIU CERCEA — Modalități de integrare a documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. în lecțiile de științe sociale . . . 36

CORNELIU CRĂCIUN — Valorificarea literaturii române în educarea materialist-științifică a elevilor . . . 39

MEDALION

GEORGE VĂIDEANU — Ștefan Bârsănescu — o viață dedicată progresului învățămîntului și pedagogiei românești . . . 42

VIRGILIU RADULIAN — Strălucită pildă de cărturar luptător pentru afirmarea pedagogiei ca știință . . . 44

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

DUMITRU VRABIE — Evaluarea școlară — act formativ . . . 48

MARIA GÎRBOVEANU, ADRIANA ONOFREI — Aspecte ale raportului dintre nivelul intelectual și creativitate . . . 52

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

ION ORGHIDAN — Caracterul creator al învățămîntului românesc . . . 58

CĂRȚI - IDEI

MIRCEA BALDOVIN — Metodica predării biologiei la clasele V—VIII . . . 10

R. ȘIPOT — Cronica revistelor școlare . . . 20

CONSTANȚA ȘORIK — Cutia cu scrisori a redacției . . . 63

f 4130

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

15 ANI DE ISTORIE NOUĂ, REVOLUȚIONARĂ, A PATRIEI

EPOCA CEAUȘESCU, EPOCA UNEI NOI RENAȘTERI A ROMÂNIEI

De cînd ne știm pe aceste străvechi plaiuri de doină și de baladă, de cînd existăm ca ființă națională, niciodată, noi, românii, n-am avut atîtea împliniri ca în evul nou pe care istoria ni l-a hărăzit, după îndelungată luptă, trudă și suferință, ca după steaua care s-a aprins pe cerul patriei la 23 August 1944. Am construit în acest ev cu țăria brațelor noastre, cu dăruirea inimii și cutezanța gîndirii neosificate, cetatea noastră de bogăție materială și spirituală într-un ritm de urcuș pe care îl cunosc puține țări din lume. În fruntea acestui marș eroic s-a aflat, drept cîrmaci și arhitect, gloriosul nostru partid comunist.

Niciodată de cînd ne știm pe această vatră de dor și de vis n-am avut sentimentul plenar și certitudinea fermității de oțel, ca în acești ultimi 15 ani, că destinul pe care ni l-am ales s-a dovedit, în toate planurile vieții noastre, ca un destin care exprimă voința și idealurile întregului nostru popor. Niciodată de cînd trăim și muncim în această țară de frumusețe legendară n-am avut atîtea biruințe ca în acești ultimi 15 ani de istorie nouă, revoluționară, de cînd în fruntea partidului nostru se află alesul dintre aleși, omul cu sămînță de geniu, primul bărbat și primul muncitor, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Superbele noastre izbînzi din ultimii 15 ani sînt legate cu fir de mătasă și fir de diamant de stejarul pădurii românești, tovarășul Nicolae Ceaușescu. De numele acestui erou între eroi și-au legat viața 23 de milioane de oameni, toți fiii patriei socialiste, indiferent dacă vorbesc limba lui Eminescu, a lui Petöfi, a lui Goethe sau alt grai. Sînt puține țări pe planeta noastră care pot să ateste nemaipomenitul de frumos și de uman limbaj care există la noi: limbajul muncii înfrățite. Autorul acestui limbaj este Partidul Comunist Român, autorul acestui limbaj este tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Istoria noastră și istoria lumii n-au prea multe exemple care să argumenteze că un om, iubindu-și nețărmurit patria care l-a născut, iubește, în aceeași măsură, oamenii muncii din alte țări ale lumii care din nefericire n-au încă propriul lor destin, sau, așa cum spune poetul „n-au o palmă de cer și o stea". Omul acesta care muncește necontenit pentru semenii săi de spiță latină spune fără încetare că toți oamenii muncii de pe pămînt trebuie să-și croiască destinul în condiții de pace și libertate după propria lor dorință, după „rețeta" inimii lor și nu după alte „rețete". Omul acesta se numește Nicolae Ceaușescu.

Rememorăm, acum, la ceas de mare praznic, strălucitul bilanț al realizărilor noastre. Sîntem mîndri că acești ultimi 15 ani și-au etalat roadele din plin în construcția social-economică a țării noastre. Sîntem mîndri că România a devenit „o gură de rai". Sîntem mîndri că redimensionînd forțele noastre materiale și umane la parametrii potențiali ai creativității noastre, am zidit pentru noi și pentru urmașii noștri și întreprinderi de înaltă tehnicitate și sporită eficiență și hambare moderne pentru roadele pămîntului și spitale pentru apărarea sănătății noastre și școli pentru prîslea, pentru frații lui mai mari și pentru părinții lui prîslea. Și păduri noi am sădit în acești ultimi 15 ani. Și pentru că au venit, în ultimii 15 ani, tot mai multe berze în România, am înălțat tot mai multe case și tot mai multe creșe. Și flori am pus, cu milioanele, nu numai în casele noastre, ci și în vechile și noile parcuri care împînzesc țara.

Fiindcă lucrăm la o publicație care se adresează slujitorilor școlii românești se cuvine să reliefăm în mod deosebit aportul secretarului general al partidului în procesul de modernizare a întregului nostru învățămînt. În ultimul deceniu și jumătate, școala românească de toate gradele a cunoscut o reînvigorare revoluționară atît în ce privește actul de predare-învățare, în profilarea sa cerută de etapa dezvoltării economico-sociale, cît și în privința unei suduri organice privind triada: învățămînt, cercetare, producție. Fără a avea deloc sentimentul că ne fălim, trebuie să spunem deschis că treptele pe care a urcat învățămîntul din țara noastră atestă, fără putere de tăgadă, că avem toate condițiile ca la țară nouă să creștem oameni noi, capabili să-și aducă din plin contribuția la minunata noastră construcție materială și spirituală.

(Urmare în pag. 8)

30080

RIDICAREA ÎNTREGULUI ÎNVĂȚĂMÎNT PE O TREAPTĂ CALITATIV SUPERIOARA

Prof. dr. ANTON VASILESCU

Primul Congres al educației și învățământului s-a înscris ca unul din momentele cele mai importante în istoria dezvoltării școlii românești. Corpul didactic, alături de întregul popor, a avut marea satisfacție să beneficieze de bogăția de idei cuprinse în ampla Cuvîntare rostită la începutul lucrărilor — de la tribuna celui mai reprezentativ forum pedagogic —, de secretarul general al partidului și președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Aprecierile sale de o mare valoare teoretică și practică cu privire la rolul și locul școlii pe drumul ascendent al societății noastre socialiste multilateral dezvoltate, îndrumările și orientările date, jalonează pe o perioadă îndelungată direcțiile de modernizare a întregului sistem de învățămînt.

Desfășurîndu-și lucrările la scurt timp de la Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român, Congresul educației și învățămîntului a dezbătut, cu înaltul simț al responsabilității omului de la catedră, atribuțiile ce revin școlii în definirea modalităților prin care învățămîntul, de la cel preșcolar pînă la cel universitar, participă angajat la pregătirea temeinică a cadrelor necesare tuturor ramurilor economiei și culturii naționale. **„Acest forum reprezentativ al școlii românești** — a menționat secretarul general al partidului — **este chemat să analizeze cu exigență și răspundere activitatea desfășurată în domeniul învățămîntului pentru înfăptuirea orientărilor stabilite de partid și a prevederilor legii și să stabilească măsuri în vederea creșterii și mai puternice a rolului școlii în formarea cadrelor necesare construcției socialiste, în educarea revoluționară a tinerei generații, în concordanță cu cerințele construcției noii orînduiri, cu asigurarea participării poporului la conducerea societății, la înaintarea ei spre comunism".**

Din cuvîntul participanților la discuții, din hotărîrile adoptate de Congres, din măsurile și acțiunile adoptate de grădinițe, școli generale, licee, instituții de învățămînt superior de pe întreg cuprinsul țării rezultă voința unanimă a slujitorilor școlii de a transpune cu fermitate în viață indicațiile prețioase ale tovarășului Nicolae Ceaușescu. Înțelegînd înalta lui responsabilitate socială și patriotică, personalul didactic se angajează plenar să depună întreaga lui capacitate politică, profesională și pedagogică pentru a ridica școala la nivelul exigențelor sociale contemporane.

Cerința de maximă însemnătate pentru întregul corp de slujitori ai școlii o constituie ridicarea calitativă a întregului proces instructiv-educativ în vederea obținerii unei **noi calități a învățămîntului.** Legea educației și învățămîntului, Programul privind asigurarea forței de muncă, dezvoltarea învățămîntului și perfecționarea continuă a pregătirii cadrelor în perioada 1981—1990, planurile de învățămînt, Statutul personalului didactic adoptate la Congres, desemnarea Consiliului Superior al Educației și Învățămîntului, structurile școlare judicios conturate în ultimii ani, întreg acest ansamblu de măsuri asigură învățămîntului orientări precise și stabilitate. Ceea ce se impune pe prim plan acum și în viitorii ani vizează perfecționarea conținutului învățămîntului și modernizarea activității didactico-educative. Aceasta presupune revederea tuturor programelor de învățămînt, a manualelor școlare și cursurilor universitare, a mijloacelor de învățămînt și tehnologiilor didactice pentru a le îmbunătăți substanțial. Pentru că, de ce să nu recunoaștem, cu toate rezultatele bune obținute în această direcție, mai întîlnim programe școlare fără concordanță cu noile cuceriri ale științelor, lipsă de corelare între programe de la diferite discipline, mai ales de la cele fundamentale, insuficientă continuitate între disciplinele de cultură teo-

retică, cele de cultură tehnică și practica productivă. Printr-o consultare largă a cadrelor didactice și conlucrare cu oamenii de știință, specialiștii din Ministerul Educației și Învățămîntului acționează insistent la elaborarea programelor de învățămînt în care informația să fie selectată și dozată în funcție de ceea ce știința a dobîndit mai valoros și în concordanță cu cerințele psihopedagogice și particularitățile de vîrstă ale elevilor.

Nu-și justifică prezența în programe istorismul exagerat, abundența de informații, unele din ele de mult perimate, paralelismele, care le încarcă și le fac greoaie. Elaborarea judicioasă a programelor va avea mai mult în atenție eșalonarea și gradarea cunoștințelor pe verticală, de-a lungul anilor de studii, și pe orizontală, raportate la celelalte discipline înrudite.

Revederea programelor de învățămînt va fi însoțită de îmbunătățirea și editarea unor noi manuale școlare și cursuri universitare. Instrumente prețioase de lucru la îndemîna elevului și studentului, manualul școlar și cursul universitar au nevoie de o prezentare elevată dar clară a cunoștințelor, fără prețiozități stilistice și abuz de enciclopedism. Elaborate în conformitate cu prevederile programei de învățămînt, manualele școlare și cursurile universitare pot deveni auxiliare prețioase și instrumente veritabile de lucru cînd conțin volumul de cunoștințe propus, informațiile noi fiind introduse logic în cadrul temei, prin respectarea principiului accesibilității. Manualele moderne se caracterizează atît prin conținutul lor științific, cît și prin modul pedagogic de alcătuire și grafica aleasă de prezentare. Prezența întrebărilor problematice, a schemelor, graficelor, fotografiilor, precum și a exemplificărilor din activitatea practică ridică calitatea manualelor școlare sau cursurilor universitare. Lipsa de discernămînt în dozarea cunoștințelor și selectarea informației, prea marea ei densitate împovărează cartea școlară și cursul universitar, le fac greu de parcurs și urmărit pentru a fi înțelese de elevi și studenți.

Îmbunătățiri substanțiale se impun a fi introduse în tehnica de desfășurare a actului de predare-învățare. Prezentarea cunoștințelor, înțelegerea, asimilarea, păstrarea, dar mai ales utilizarea lor în activitatea practică și socială depind în primul rînd de personalul didactic. Perfecționarea activității didactice este o cerință imperioasă care se pune cu aceeași stringență pentru educatoare, învățător, maistru-instructor, profesor, profesor-inginer sau orice alt specialist care activează în învățămînt. Cu toate că zestrea materială a școlilor și instituțiilor de învățămînt superior s-a lărgit și diversificat mult, aceasta nu este folosită decît într-o mică măsură. Școlile și instituțiile de învățămînt superior dispun de cabinete, laboratoare, ateliere dotate cu aparatură și mijloace de învățămînt audio-vizuale dar gradul lor de utilizare este încă mic. Lecția, cursul și alte activități didactice cîștigă în eficiență cînd introduc și utilizează metode de lucru ce angajează participarea elevului și studentului, stimulează spiritul de investigație și novator al acestora. Din păcate, activitatea metodică a multor cadre didactice este dominată de prezența discursului verbal. Expunerea „ex catedra", creta și tabla își mențin întîietatea în modul de lucru al multor cadre didactice. Cu toate că în sălile de clasă, cabinete sau laboratoare, se găsesc mijloace audio-vizuale (diascop, aparat de proiecție, magnetofon, aspectomat ș.a.), retroproiectoare, truse de fizică, de chimie, numeroase alte materiale demonstrative, acestea nu sînt valorificate decît parțial și sporadic. Calitatea nouă a învățămîntului poate fi obținută numai prin renunțare la ceea ce este obișnuit, facil, depășit și, firește, prin introducerea la lecții și în întreaga activitate didactică a metodelor active de lucru cu elevii și studenții, pentru a face trainic și viabil actul predării și învățării.

Introducerea metodelor active în activitatea didactică, care să angajeze participarea nemijlocită și conștientă a subiecților la actul învățării, poate fi mult impulsionată de sistemul perfecționării personalului didactic. Liceul pedagogic, instituțiile de învățămînt superior investite cu activități pe linia perfecționării, inspectoratele școlare, casele corpului didactic vor trebui să-și schimbe optica de lucru în exercitarea actului perfecționării, mutînd accentul de pe tradiționala expunere (în care se reiau lucruri și fapte mai mult sau mai puțin cunoscute), pe demonstrație, pe schimburi de experiență care să generalizeze practica valoroasă a celor mai bune cadre didactice. Cursurile de perfecționare să se transforme în stagii de lucru în care cadrele didactice să studieze modalități de aplicare a metodelor moderne de predare-învățare. Absolvirea unui curs de perfecționare, obținerea unui nou grad didactic să însemne pentru educatoare, învățător sau profesor, atît un bagaj nou de cunoștințe științifice de specialitate și pedagogice, cît, mai ales noi tehnici de lucru pe care să le aplice cu eficiență sporită în activitatea lui didactică și social-politică. Pentru că, fiecare om al școlii este, pe lîngă un bun specialist și versat pedagog și un activist social-politic care formează nu numai muncitori cu înaltă calificare, ci și buni cetățeni, cu o concepție înaintată despre societate și viață, pe deplin devotați cauzei socialismului, dîrji și înflăcărați luptători pentru propășirea patriei pe noi culmi ale culturii și civilizației.

Concepția partidului nostru, a secretarului general al partidului, cu privire la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția pune un accent deosebit pe practica productivă a elevilor și studenților. În învățămîntul liceal, practica productivă reprezintă aproximativ 30 la sută din planul de învățămînt. Cum este firesc, practica productivă ocupă un loc deosebit de important în învățămîntul tehnic superior și o pondere însemnată, diferențiată, în învățămîntul universitar.

Liceele și institutele tehnice de învățămînt superior și-au organizat ateliere și laboratoare proprii, platforme de învățămînt-cercetare-producție. La rîndul lor, întreprinderile productive au amenajat ateliere speciale pentru practica productivă a elevilor și studenților sau înlesnesc acestora lucru efectiv în uzină alături de muncitori. Cadrul material este, în cea mai mare parte, asigurat, școlilor și facultăților revenindu-le obligația de a organiza și eșalona științific practica productivă a elevilor și studenților astfel încît să asigure o legătură viabilă între cunoștințele teoretice și cele practice. Timpul afectat practicii productive să devină un bun cîștigat pentru însușirea deprinderilor practice de muncă și însușirea tehnologiilor de lucru cerute de profesiile în care se pregătesc elevii sau studenții. Colaborînd strîns cu întreprinderile, liceele și facultățile pot să-și asigure nu numai cadrul material și organizatoric de efectuarea practicii productive, ci și personalul ingineresc, de maiștri și muncitori cu înaltă calificare care să conducă și să îndrume — cu cele mai bune rezultate —, alături de personalul didactic, practica în uzină și ateliere a elevilor sau studenților. În felul acesta se va asigura integrarea profundă și complexă a cunoștințelor teoretice cu activitatea practică nemijlocită, elevii și studenții putîndu-se integra, la terminarea studiilor, cît mai grabnic și cu cele mai bune rezultate în activitatea economică și socială.

În anii construcției socialiste școala a participat activ la formarea cadrelor necesare economiei și culturii. Ca urmare a măsurilor luate de stat pentru dezvoltarea învățămîntului, mai ales după Congresul al IX-lea al partidului, numai în perioada 1971—1979 au absolvit învățămîntul liceal, profesional, tehnic, de maiștri și superior peste 2 350 000 de persoane. Sarcinile școlii în pregătirea forței de muncă se amplifică în perioada 1981—1990. Programul prevede, în acest sens, pregătirea a 6 milioane de cadre, din care peste 5 milioane muncitori calificați, 500 000 cadre medii și peste 500 000 cadre cu pregătire superioară. Învățămîntul devine astfel factorul determinant în pregătirea forței de muncă pentru ansamblul economiei și culturii.

Acționînd ferm pentru transpunerea în viață a documentelor adoptate la Congresul educației și învățămîntului, toți slujitorii școlii gîndesc să-și evalueze calitatea activității lor în perspectiva anilor viitori. Tinerii care sînt azi pe băncile școlilor și facultăților vor fi muncitori, tehnicieni sau ingineri care vor lucra efectiv în fabrici, uzine sau institute de cercetări în 1985—1990. De aceea, preocuparea întregului corp didactic vizează perspectiva, viitorul. Procesul perseverent de înnoiri și modernizări în învățămînt, pe toate treptele de școlarizare și în toată complexitatea lui, ce se desfășoară în etapa actuală, are consecințe atît în prezent, cît mai cu seamă în viitor. Sarcina stabilită la Congresul al XII-lea al P.C.R. de a ridica România socialistă la sfîrșitul cincinalului 1981—1985 în rîndul țărilor mediu dezvoltate, implică școala de toate gradele într-o acțiune frecventă de modernizare a conținutului, tehnicilor de predare-învățare.

Înarmîndu-i pe tineri cu cele mai înalte cuceriri ale științei și tehnicii în toate domeniile, formîndu-le deprinderile, tehnicile și calitățile de bun muncitor, școala are datoria să-i pregătească ca pe niște cetățeni demni, cu un profil moral, politic și ideologic înaintat, în spiritul concepției materialist-dialectice a partidului nostru. Subliniind misiunea revoluționară a școlii în acest sens, tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta în Cuvîntarea rostită la Congres că **„o datorie de onoare a școlii este aceea de a forma nu numai buni muncitori și specialiști, ci și cetățeni conștienți, cu o concepție înaintată despre lume și viață, profund devotați cauzei socialismului, luptători înflăcărați pentru înălțarea patriei pe noi culmi de progres și civilizație"**. Fiecare lecție, fiecare acțiune cultural-educativă inițiată de școală, de organizațiile de copii și tineret să cuprindă mesajul fierbinte al dragostei de patrie și umanismului revoluționar caracteristic societății noastre. Școala să-și pună puternic amprenta pe formarea fizionomiei spirituale a tinerilor, la care convingerile și atitudinile comuniste înaintate să constituie trăsături distincte și trainice ale personalității. În școală și facultate, în viață, tînărul să se afirme ca om cu vederi științifice înaintate, privind materialitatea lumii, caracterul legic al desfășurării fenomenelor din viața societății, luînd atitudine combativă față de orice manifestări și concepții mistice, idealiste sau cu caracter antisocial.

Școala și slujitorii ei acționează cu toată hotărîrea pentru realizarea politicii partidului și statului nostru în domeniul învățămîntului. Misiunea nobilă încredințată de partid de a educa și forma tînăra generație în spiritul înaltelor exigențe revoluționare, cerute de societatea noastră socialistă în plină ascensiune, va fi îndeplinită de întreg personalul didactic cu dăruire, competență și devotament patriotic.

NOUA CALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÎNT

Conf. dr. ION T. RADU

Învățămîntul românesc este angajat într-un proces de profunde transformări revoluționare. Pe fondul progresului rapid al științei și tehnicii, al mobilității vieții sociale, caracteristic epocii noastre, mutațiile calitative care au loc în școala noastră își au originea, cu deosebire, în cerințele operei de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră. Așa cum s-a subliniat la Congresul educației și învățămîntului, trăsătura caracteristică, **fundamentală, a acestui proces o reprezintă creșterea eficienței activității de instrucție și educație,** transformarea calității acumulate în învățămînt, **ca și în alte domenii de activitate,** într-o nouă calitate. Ce **trebuie să înțelegem prin aceasta și, mai cu seamă, cum poate fi realizat acest obiectiv ? Sînt primele întrebări ce se ridică, iar din răspunsurile date lor se degajă și se precizează direcțiile de acțiune, coordonatele de bază ale activității de instrucție și educație menite să conducă la obținerea unei calități noi în acest domeniu.**

CONCEPT DE MARE COMPLEXITATE și cu multiple semnificații, obținerea unei „calități noi" în acțiunea de instrucție și educație relevă numeroase aspecte. Fără să încercăm definirea completă a acestui concept, ne propunem examinarea cîtorva probleme pe care le comportă, în intenția de a contribui la deslușirea sensurilor și semnificațiilor pe care le are, în perspectiva trăsăturilor specifice pe care le prezintă activitatea de învățămînt. După părerea noastră, demersul întreprins pentru lămurirea acestor probleme presupune cîteva **determinări** referitoare la : natura acțiunii, considerarea noii calități ca scop dar și ca proces, mijloc, caracterul de sistem și cuprinzător al măsurilor pe care le implică ș.a.

1. Noua calitate în învățămînt — cerință obiectivă

Procesul de perfecționare continuă a activității de învățămînt în vederea transformării sale calitative **reprezintă o necesitate obiectivă** care decurge din însăși dezvoltarea economico-socială a țării. Deschizînd noi orizonturi societății noastre, în toate compartimentele ei, istoricele hotărîri ale Congresului al XII-lea al partidului au stabilit orientările fundamentale ale dezvoltării economico-sociale a țării în deceniul care vine. Ele vizează „creșterea în ritm susținut a economiei naționale, afirmarea cu putere a revoluției tehnico-științi-ice în toate domeniile, trecerea la o nouă calitate a întregii activități economice".

În concordanță cu tezele cuprinse în Programul partidului de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism, potrivit cărora îndeplinirea acestui ideal social, dezvoltarea economico-socială a țării depinde, între altele, de nivelul general al învățămîntului, de pregătirea forței de muncă și creșterea calificării oamenilor muncii, **activitatea de formare a omului este concepută ca activitate de bază a acestui program,** ca „parte componentă inseparabilă a întregii opere de construire a socialismului". În acest context, esența acțiunii ample de perfecționare a școlii de toate gradele o constituie **afirmarea funcției sociale a învățămîntului** care își găsește expresia în sprijinirea procesului de dezvoltare economică și socială a țării, în propulsarea progreselor științifico-tehnice, ale vieții sociale în general. Incidența obiectivelor dezvoltării economico-sociale cu acțiunea de instruire și educare în etapa actuală apare pregnant, reținînd fie și numai cîteva din acestea : creșterea gradului de tehnicitate al tuturor ramurilor economiei naționale, creșterea productivității muncii — 51% din aceasta realizîndu-se pe seama progresului tehnic, sporirea venitului național mai cu seamă — în proporție de 80% — prin contribuția productivității muncii ș.a. Însăși ideea creșterii aportului științei la dezvoltarea și modernizarea forțelor de producție, la progresul multilateral al țării noastre și cerința ca deceniul 9 să devină „deceniul științei, tehnologiei, calității și eficienței" demonstrează faptul că **racordarea tot mai puternică a școlii de toate gradele la nevoile social-economice ale dezvoltării țării noastre** și **desfășurarea activității de învățămînt sub semnul unei cît mai înalte eficiențe constituie una din legitățile evoluției sistemului nostru școlar** în anii care vin. Pe cît de lapidar pe atît de cuprinzător este enunțată această cerință de secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în Raportul prezentat la Congresul al XII-lea, arătînd că „dispunem de o bază materială modernă și un detașament puternic de cadre didactice și trebuie să facem totul pentru a folosi în cele mai bune condiții acest potențial, ridicînd pe o treaptă calitativ superioară întregul învățămînt".

2. Scop și concepție de dezvoltare a educației

Fără îndoială că realizarea unei noi calități în învățămînt ne apare, înainte de toate, ca obiectiv al întregii activități desfășurate în acest domeniu, care se exprimă în ultimă instanță în obținerea unor performanțe înalte în pregătirea

elevilor. Dar, noua calitate reprezintă, în același timp, un sistem de modalități aplicate în toate planurile activității de învățămînt în vederea perfecționării continue a acesteia. Este cea de-a doua determinare pe care o considerăm necesară. Ea privește noua calitate în învățămînt atît ca **scop, ca obiectiv prioritar** în etapa la care ne referim, dar și ca **strategie politică de dezvoltare** a învățămîntului, conturată într-o **concepție** care definește orientările și direcțiile de perfecționare **a acestuia.**

Acest mod de abordare prezintă o deosebită importanță principială și practică. El ne conduce la adoptarea unei strategii caracterizate prin aplicarea unor măsuri care să asigure creșterea eficienței acțiunii de instrucție și educație atît în ansamblul ei cît și în fiecare din componentele acesteia și în fiecare secvență a procesului.

Totodată, înțelegerea conceptului de „nouă calitate" ca strategie a dezvoltării învățămîntului implică raportarea acestuia nu numai la actul pedagogic propriu-zis, la activitatea de instruire și educare ca funcționalitate internă a sistemului școlar, ci și la funcționalitatea acestuia care se exprimă în **interacțiunea sa cu celelalte subsisteme** ale vieții sociale și în **obiectivele social-economice și politice** pe care le vizează. În acest consens expresia grăitoare a transformărilor calitative, care deschid noi perspective dezvoltării învățămîntului românesc în deceniul viitor, o avem în documentele Congresului al XII-lea al partidului, în hotărîrile Congresului educației și învățămîntului și în prevederile Legii educației și învățămîntului. Direcțiile principale de evoluție pot fi rezumate în cîteva enunțuri : a) dezvoltarea, în continuare, a învățămîntului preșcolar transformat în fapt într-o primă treaptă a instruirii și educării tuturor componenților fiecărei generații, astfel încît toți copiii în vîrstă de 3—6 ani să beneficieze de acțiunea de propedeutică școlară a grădiniței ; b) extinderea treptată a învățămîntului liceal astfel încît pînă la jumătatea deceniului următor 70% din tineri să efectueze studii liceale complete, creîndu-se premise pentru ca, pînă la sfîrșitul deceniului, toți tinerii să frecventeze liceul la una din formele de învățămînt (zi, seral, fără frecvență) ; c) dezvoltarea învățămîntului profesional care, cuprinzînd absolvenți ai învățămîntului obligatoriu de 10 ani, urmează să asigure o temeinică formare a muncitorilor în concordanță cu cerințele tehnicii contemporane ; d) extinderea învățămîntului superior.

Dezvoltarea tuturor verigilor sistemului nostru școlar atestă gradul de instruire ce se asigură, în prezent și în anii următori, tineretului din România socialistă. Și, dacă la aceasta vom adăuga faptul că în fiecare an peste două milioane de oameni ai muncii participă la diferite forme de perfecționare a pregătirii lor profesionale, vom avea imaginea dimensiunilor sociale și a orizonturilor ce se deschid activității complexe de formare a omului în țara noastră.

3. Măsuri constituite în sistem

Relevînd o altă determinare a conceptului noii calități, este locul să subliniem că ridicarea pe un plan superior a activității de formare a omului și a rezultatelor ei implică înțelegerea acesteia ca o concepție care guvernează întreaga acțiune de instruire și educare vizînd, deci, **toate componentele sale :** structura, conținutul, formele de organizare și metodologia de lucru cu elevii etc. și cu referire la activitatea tuturor celor angajați în acest proces : profesori, elevi, alți factori educaționali. Din aceasta decurge **caracterul de sistem al măsurilor de perfecționare adoptate,** cerință de a cărei îndeplinire depinde obținerea calității dorite în acest domeniu de activitate. Finalitățile acțiunii educaționale, în funcție de care sînt definite componentele de bază ale sistemului de instrucție și educație — structura, conținutul, organizarea și desfășurarea procesului etc. — exprimă pregnant această trăsătură. Ele vizează, în principal : — pregătirea multilaterală a cadrelor necesare tuturor sectoarelor de activitate ; — perfecționarea continuă a pregătirii profesionale, științifice și tehnice a oamenilor muncii ; ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al poporului ; — asigurarea condițiilor pentru dezvoltarea și afirmarea capacităților creatoare ale membrilor societății.

Conținutul învățămîntului pe toate treptele de instruire și structurile școlare, adoptate în vederea atingerii acestor obiective social-economice și pedagogice, creează premise trainice pentru o nouă calitate a muncii de instrucție și educație. Acestea se materializează, înainte de toate, în aplicarea — începînd din acest an școlar —, a unor noi planuri de învățămînt pentru școlile de toate gradele, de la grădiniță pînă la școala superioară și în modernizarea programelor de învățămînt, îndeosebi a celor care privesc predarea disciplinelor fundamentale. Elaborate pe temeiul bogatei experiențe acumulate de învățămîntul nostru în această direcție, cu participarea largă a cadrelor didactice și a altor specialiști din cercetare și producție, aceste documente în care se exprimă concentrat orientările dominante ale procesului de instruire au fost supuse unei noi confruntări cu experiența celor ce le dau viață în activitatea didactică, prin dezbaterile prilejuite de Congresul educației și învățămîntului.

Nu ne propunem analiza conținutului lor. Considerăm însă util să relevăm unele din trăsăturile acestora care marchează o etapă nouă, calitativ superioară, în desfășurarea actului pedagogic.

În primul rînd, este demn de subliniat faptul că **determinarea conținutului instrucției pentru diferite etape ale procesu-**

lui de formare este realizată în deplină concordanță cu obiectivele educaționale specifice fiecărei trepte de învățămînt. În acest sens, prin programul activităților instructiv-educative, activitatea cu copiii de vîrstă antepșcolară este concepută ca o acțiune complexă vizînd dezvoltarea armonioasă a acestora și pregătirea lor pentru integrarea cu șanse de reușită în activitatea școlară, după cum întreaga activitate din învățămîntul primar este subordonată cerinței însușirii de către copii a mijloacelor fundamentale de expresie umană — lectura, scrierea, calculul elementar — și orientării lor în mediul ambiant, natural și social. În perspectiva aceleiași coordonate, conținutul învățămîntului gimnazial este consacrat consolidării cunoștințelor de bază în principalele domenii ale cunoașterii. Să adăugăm că, exprimînd caracterul profund democratic al școlii noastre și confirmînd valoarea unei experiențe social-istorice în realizarea unei instruiri unitare a tinerilor, planurile și programele școlare pentru aceste trepte de învățămînt asigură **o instruire unică tuturor componenților fiecărei generații** pînă la vîrsta de 14 ani. O asemenea concepție se înscrie ca un factor care influențează puternic procesul de egalizare a șanselor de instruire pentru toți tinerii, pe treptele următoare de instruire.

Note calitative înnoitoare le prezintă cu deosebire învățămîntul liceal. Menit să asigure însușirea de către tineri a cunoștințelor științifice, tehnice și culturale, precum și a deprinderilor tehnico-practice necesare exercitării unei activități social-utile, conținutul instrucției conferă acestuia o dublă vocație, fără putința de a opera o ierarhizare justificată : pregătirea în vederea continuării studiilor și formarea pentru integrarea în viața activă. Consecința firească în planul structurii acestui compartiment al sistemului o constituie existența celor 10 tipuri de licee cuprinzînd 32 profiluri, în care se realizează formarea în aproximativ 130 de meserii și profesii. Pe fondul paletei foarte variate de formare, **instruirea tinerilor în învățămîntul liceal dobîndește un caracter unitar,** prin studiul disciplinelor fundamentale — matematica, fizica, chimia și biologia — precum și al celor de cultură generală și social-politice, asigurînd tuturor tinerilor o instruire **de același nivel științific și de valoare socială egală.**

Alte trăsături ale conținutului învățămîntului sînt menite să-i confere noi note calitative. Avem în vedere faptul că, pornind de la funcția socială a învățămîntului ca principal mijloc de pregătire a specialiștilor necesari tuturor sectoarelor producției de bunuri materiale și spirituale, activitatea de instrucție și educație se întemeiază pe **principiul politehnizării, al îmbinării învățămîntului cu cercetarea și munca.** Reprezentînd un drept și o îndatorire de onoare a tuturor cetățenilor, criteriul fundamental de apreciere a omului, munca devine totodată o necesitate „pentru formarea, dezvoltarea și afirmarea personalității umane". În strînsă legătură cu aceasta, este important de reținut faptul că educația pentru muncă, pregătirea pentru profesie, departe de a fi înțeleasă ca pregătire practică, îngustă, este concepută ca formare profesională bazată pe o largă instruire științifică potrivit principiului enunțat în preambulul Legii educației și învățămîntului conform căruia „învățămîntul are datoria de a asigura tuturor tinerilor, indiferent de specializarea pe care și-o aleg, o temeinică pregătire în științele fundamentale, fără de care nici un specialist nu-și poate îndeplini la nivel corespunzător sarcinile încredințate". Astfel înțeles, principiul politehnizării se concretizează în asigurarea unui înalt nivel de pregătire științifică, tehnică și culturală, adică în policalificarea și pregătirea în profile largi a tinerilor, această formare devenind fecundă numai pe fondul unei pregătiri științifice cît mai temeinice și cuprinzătoare.

O altă orientare strîns corelată cu precedenta constă în conceperea acțiunii de instruire și educare ca **proces de dezvoltare multilaterală a personalității umane,** deci de formare a omului nu numai ca producător de valori materiale și spirituale, ci și ca cetățean, participant la organizarea și conducerea producției, militant activ pentru înfăptuirea programului de edificare a societății socialiste multilateral dezvoltate în patria noastră.

În lumina acestei teze, paralel cu pregătirea științifică, tehnică și practică, tineretul este format „în spiritul concepției materialist-dialectice și istorice despre natură și societate, al umanismului socialist" cultivîndu-se în rîndurile acestuia „dragostea față de patrie, partid și popor, față de idealurile de pace și progres social".

4. Cerință etică și spirit științific

Obținerea unei calități noi în activitatea de instrucție și educație presupune în ultimă analiză — pe lîngă modernizarea conținutului, a structurilor — **perfecționarea continuă a procesului didactic** finalizată în creșterea nivelului de pregătire a elevilor. Experiența demonstrează că într-o măsură însemnată nivelul rezultatelor școlare reflectă calitatea procesului de instruire și educare, nivelul muncii pedagogului, pregătirea și însușirile sale profesionale, măiestria sa pedagogică. Poate fi enunțat ca unul din principiile de bază ale unei acțiuni reușite faptul că activitatea de instrucție și educație și rezultatele obținute depind în însemnată măsură de calitățile celor

care conduc acest proces, precum și de nivelul activității de învățare a elevilor. Poate, tocmai din acest motiv, atunci cînd ne propunem ameliorarea muncii și a rezultatelor acesteia sîntem tentați să ne referim mai mult, uneori chiar exclusiv, la efortul pe care sînt chemați să-l depună cei antrenați în această activitate, la capacitatea și atitudinea lor față de muncă. Este **aspectul etic** al conceptului comentat aici. Și, fără îndoială că în toate domeniile de activitate și cu deosebire în acțiunea de formare a generațiilor tinere, comportamentul pedagogului — ca sinteză a pregătirii sale politice, de specialitate și psihopedagogice, a trăsăturilor de personalitate, a atitudinii și capacităților sale — devotamentul cu care el își consacră întreaga putere de muncă și capacitate de creație misiunii de înaltă responsabilitate socială — formarea omului — are un rol hotărîtor în nivelul rezultatelor obținute. Cu toate acestea, creșterea calitativă a activității de instrucție și educație, ca și a altor activități de altfel, necesită, în același timp, și o **abordare rațională, o analiză științifică** prin care să fie determinate căile de folosire cu mai mare eficiență a resurselor de care dispunem, modalitățile de perfecționare a procesului, să fie dezvăluite punctele slabe, critice și să se întreprindă ameliorarea acestora ș.a.m.d. Realizarea unei noi calități reprezintă, așadar, o problemă etică dar și una ce necesită o abordare științifică. Tocmai acestei determinări îi răspunde îndemnul secretarului general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu ca „fiecare să fie permanent receptiv la tot ce este nou, la tot ce apare ca rezultat al dezvoltării sociale și să acționeze pentru a promova cu curaj noul în toate domeniile". Desprindem din acest îndemn cerința desfășurării unei acțiuni pe multe planuri în direcția modernizării procesului de instruire și educare, a promovării spiritului creator, novator, capabil să genereze noi succese în activitatea didactică.

Sînt numeroase aspectele metodologice care relevă posibilități reale de obținere a unei noi calități în activitatea didactică. Ne gîndim, între altele, la aplicarea datelor didacticii moderne referitoare la conceperea actului pedagogic — în conținut, organizare, desfășurare, metodologie etc. — în perspectiva realizării unor obiective determinate și riguros ierarhizate, la realizarea unui echilibru rațional, în fiecare etapă de școlaritate, între componentele acestui act. Aceasta presupune asimilarea cunoștințelor utile, dezvoltarea capacităților intelectuale, formarea unor abilități, a **capacității** de aplicare a celor învățate în activitatea practică, a capacităților creatoare, precum și formarea unor trăsături de personalitate, moral-cetățenești, la promovarea unei pedagogii întemeiate pe participarea efectivă a elevilor, pe stimularea activității lor de învățare. Din același punct de vedere apare necesară folosirea cu pricepere a instrumentelor în care este exprimat conținutul instrucției, a mijloacelor de învățămînt și a tehnicilor de lucru subordonîndu-le cerinței în care se concretizează calitatea nouă ce trebuie realizată în activitatea școlară — asigurarea succesului școlar al tuturor elevilor, ridicarea nivelului lor de pregătire.

(Continuare din pag. 1)

Acestea și multe altele sînt dovezile care ne spun că epoca lui Nicolae Ceaușescu este epoca celei mai rodnice creații din zbuciumata și bimilenara noastră istorie. Cei 15 ani de cînd cel mai strălucit urmaș al gîntei latine se află necontenit în mijlocul nostru și în fruntea țării și partidului sînt adevărați ani-lumină care au propulsat energiile noastre în absolut toate domeniile de activitate.

Am trăit recent un sentiment de profundă bucurie. Cel mai înalt sfat al țării, Marea Adunare Națională, exprimînd voința întregului popor, l-a reales pe secretarul general al partidului, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în suprema funcție de președinte al Republicii Socialiste România. Realegerea primului bărbat în fruntea țării este garanția certă a înaintării noastre spre zarea de aur a zilei de mîine.

Temeinicim cu brațele și mintea noastră succesele de pînă acum. Amplificăm zidirea noastră socialistă plurivalentă la cote mai înalte, în care două concepte — o nouă calitate și o nouă conștiință — sînt atribute fundamentale care ne însoțesc în întreaga noastră lucrare hesiodică. Vorbim adesea, cu deplin temei, despre o nouă renaștere a patriei noastre. Așa este. Materializăm, cu înaltă responsabilitate socială și cu legitimă mîndrie patriotică, excepționalele documente ale celui de-al XII-lea Congres al partidului nostru. Știm că stă în puterea noastră să depășim greutățile, să învingem inerțiile. Sîntem o țară în plină ascensiune. Sîntem o corabie care știe să biruie greutățile și furtunile, atunci cînd se ivesc. Sîntem siguri că viitoarele noastre izbînzi vor fi și mai strălucitoare și mai fascinante. Pentru că, așa cum spunea Zaharia Stancu, într-o splendidă poezie dedicată țării : „Mîndră corabia... Meșter cîrmaciul".

George CIUDAN

CUM ACȚIONĂM PENTRU PREGĂTIREA VIITORILOR PRODUCĂTORI

Prof. ing. NICOLAE DINU
directorul Liceului industrial „Autobuzul"
București

Congresul educației și învățămîntului, la care a participat însuși secretarul general al Partidului Comunist Român, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a subliniat pregnant principiul politehnizării, care stă la temelia școlii, îmbinarea strînsă a muncii, învățămîntului și cercetării, ca factori primordiali pentru construcția socialismului și comunismului în patria noastră.

Așa cum a reieșit clar și cum s-a subliniat la Congresul educației și învățămîntului, profesorii, inginerii, maiștrii-instructori din învățămîntul liceal, profesional și de maiștri, între care ne numărăm și noi cei de la Liceul industrial „Autobuzul", își sporesc eforturile pentru ca, prin întregul său conținut procesul instructiv-educativ să asigure un înalt nivel de pregătire științifică, tehnică și culturală elevilor, policalificarea și pregătirea lor în profile largi, astfel încît, după absolvire să se integreze rapid și eficient în procesul de producție și în activitatea socială, să îndeplinească în cele mai bune condiții obligațiile ce le revin și, atunci cînd este necesar, să poată trece de la o specialitate sau activitate la alta.

DATORITĂ POLICALIFICĂRII școala noastră de astăzi se caracterizează, ca niciodată, printr-o largă și cuprinzătoare deschidere spre lumea muncii, a meseriilor, spre continuarea studiilor și perfecționarea continuă, multilaterală, spre viața densă, comunitară, în orizontul umanismului socialist, al principiilor și normelor eticii și echității socialiste.

În condițiile în care întregul nostru popor, mobilizat de istoricele hotărîri ale Congresului al XII-lea al partidului muncește cu abnegație pentru trecerea României într-o etapă nouă, calitativ superioară, a dezvoltării sale generale, colectivul didactic din Liceul industrial „Autobuzul" se străduiește să depună eforturi sporite în creșterea calității tuturor activităților pe care le desfășoară.

Știința, tehnica, tehnologiile cunosc schimbări calitative și prefaceri profunde și vertiginoase, încît asistăm, în mod practic, la o adevărată revoluționare a acestora. Uzura morală a mașinilor și utilajelor se produce în perioade din ce în ce mai scurte, ceea ce reclamă folosirea lor în maximum de timp posibil. Se evocă în mod frecvent prioritatea ce o vor avea materialele sintetice și incidențele mașinilor-unelte cu comandă numerică, sistemele de prelucrare electronică a datelor, aplicarea generală a principiilor construcției modulare etc. Costurile din ce în ce mai reduse, obținute prin permanentă modernizare și perfecționare a mașinilor și utilajelor, care devin din ce în ce mai complexe, fac ca tehnicile manuale să fie folosite din ce în ce mai puțin.

Datorită acestor schimbări în sfera producției de bunuri materiale, producătorii pe care noi îi pregătim trebuie să posede capacitatea de permanentă adaptare la aceste cerințe. În acest scop, noi ne vom strădui să acționăm astfel, încît să-i înarmăm cu cunoștințe temeinice și multilaterale, inteligență, spirit de observație, cu priceperea de a prevedea, rapiditate în acțiune, putere de învingere a dificultăților, cu o înțelegere rapidă și corectă a informațiilor și folosirea judicioasă a mașinilor și utilajelor. Nu uităm, de asemenea, că permanentele schimbări și înnoiri din sfera producției de bunuri materiale solicită muncitorului, tehnicianului, specialistului cunoștințe complexe și variate, determinîndu-l să-și formeze noi priceperi și deprinderi practice, de multe ori din mers, să posede capacitatea unei permanente adaptări și readaptări la noile cerințe ale producției, care sînt impuse de tehnica modernă cu care sînt dotate întreprinderile, de tehnologiile și materialele noi folosite.

POLICALIFICAREA pe care trebuie s-o înțelegem într-o accepțiune largă are menirea de a asigura viitorului muncitor — tehnician sau specialist — o pregătire multilaterală, stăpînirea într-un înalt grad a bazelor științelor fundamentale și ale domeniului pentru care se pregătește, astfel încît să fie înzestrat cu o largă mobilitate

profesională atît pe plan orizontal, cît și vertical. De aceea, ne străduim să-l învățăm să lucreze la mai multe mașini, ceea ce este foarte important, dar în același timp să și cunoască totul despre aceste mașini : principiile lor constructive și modul de funcționare ; posibilitățile lor de randament maxim ; restricțiile ce se impun (temperatură, presiune, viteză etc.) ; dereglări și defecțiuni posibile, cauzele acestora și modalitățile de remediere ; calitatea și cantitatea de materii prime ce pot fi folosite ; modul de întreținere etc. În plus, simpla cunoaștere a acestora nu înseamnă nimic, dacă noi nu-l deprindem să opereze prompt, în mod practic, cu cunoștințele respective, să intervină rapid și cu siguranță ori de cîte ori este cazul, spre a se asigura continuitatea procesului de producție pe mașinile sau utilajele încredințate, fiind vorba, se înțelege, de acele intervenții ce pot fi asigurate fără implicarea unei secții de specialitate, ca cea a mecanicului șef, care trebuie să se ocupe de problemele majore. În acest scop este necesar să se asigure tineretului școlar cunoașterea bazelor electrotehnicii, electronicii și automatizării, care sînt prezente în toate domeniile de activitate.

Ne preocupă, totodată, educarea unor trăsături pozitive de caracter și a unor calități moral-volitive, lucru foarte important în formarea viitorului specialist, deoarece în procesul de producție el nu lucrează de unul singur, ci participă permanent, prin însăși natura muncii lui, la relațiile ce se stabilesc între oameni în procesul muncii. Din acest motiv este indicat să-l înarmăm cu o seamă de cunoștințe de psihologia și pedagogia muncii, care-i vor fi de real folos nu numai ca executant, dar și ca bun conducător și îndrumător, atunci cînd va fi cazul. De mare importanță este cunoașterea și respectarea cu strictețe a regulilor de igienă și tehnica securității muncii, în care scop în școală se insistă în mare măsură a-i forma deprinderi temeinice.

Vom acționa, de asemenea, ca elevii Liceului industrial „Autobuzul" să fie astfel formați, încît să dovedească o grijă deosebită în exploatarea rațională a mașinilor și utilajelor și în întreținerea lor în cele mai bune condiții, spirit gospodăresc pentru realizarea de economii, de materii prime, materiale, combustibili, lubrifianți, energie, spirit de inițiativă și dorința de autoperfecționare, precum și spirit creator, inovator.

ÎN PROCESUL DE INSTRUIRE ȘI EDUCARE, vom lucra în așa fel, încît la formarea muncitorului, a specialistului de care are nevoie societatea, să contribuie substanțial toate disciplinele de învățămînt. În realizarea acestui scop revin sarcini de răspundere organizației de tineret, precum și familiei și nu în ultimă instanță mijloacelor de mass-media (presă, radio, televiziune, cinematografie, teatru).

Vom acționa, de asemenea, ca școala noastră să fie ancorată în cel mai înalt grad în realizarea acestor obiective, ea fiind factor de cultură și civilizație, de formare a viitorilor constructori ai socialismului și comunismului, cărora le revine cinstea, dar și obligația de a participa cu toate eforturile de care sînt capabili la pregătirea lor temeinică și multilaterală.

Metodica predării biologiei la clasele V-VIII*

Lucrarea *Metodica predării biologiei la clasele gimnaziale* reprezintă un material valoros înmănuncheat într-o succesiune logică a unei problematici pe care profesorii de biologie — indiferent de ciclul la care predau — o așteaptă de multă vreme. Ea vine într-o perioadă în care în învățămînt se întreprind măsuri optimizatoare, unde, alături de perfecționarea lui, îmbunătățirea continuă a activității metodice reprezintă o importantă cale care duce spre creșterii calității și eficienței procesului instructiv-educativ.

În afară de bogăția de exemple și modalități care stau la îndemîna oricărui profesor, rezultate din experiența autorilor, cadre didactice cu autoritate, cea mai mare parte a metodicii este consacrată lecțiilor și lucrărilor de laborator.

Deosebit de valoroasă — pentru pedagogi în general și pentru profesorii de biologie în special — este prima parte a lucrării, privind *scopul și obiectivele învățămîntului biologic în clasele V—VIII* și *modalități de optimizare a procesului de învățămînt*, în care, pe baza celor mai noi cercetări și în spiritul tehnologiei didactice moderne, se stabilesc principiile fundamentale și obiectivele instructiv-educative.

În capitolul al doilea sînt înfățișate *coordonatele perfecționării procesului de învățămînt și optimizării metodelor de învățămînt*, autorii emițînd opinii personale conjugate cu principiile noi ale școlii moderne. De exemplu, învățarea problematizată și învățareaa prin descoperire sînt indiscutabil metode legate între ele, argumentate științific, chiar dacă unii cercetători le separă, putînd fi luate și independent. Ceea ce se urmărește este însă sublinierea faptului că acestea sînt raportate la principiul fundamental al integrării învățămîntului cu cercetarea și producția, promovat în școala românească.

În continuare se detaliază *metodele de muncă independentă :* observația, experimentul, exercițiul, metodele ce asigură integrarea activității independente cu activitatea frontală, începînd cu conversația (discuții, dezbateri), cu demonstrația, asupra căreia există încă unele probleme de clarificat în contextul didacticii moderne, cu modelarea, jocurile didactice etc. Ceea ce impresionează în desfășurarea logică și organizată a acestor metode este bogăția de exemple și desene atractiv prezentate, din care profesorii și elevii pot selecta acele exerciții și probleme care sînt specifice unității școlare în care

(Urmare la pag. 15)

* V. TUDOR, E. CSENGERI, E. MÎNDRULEASA, A. IONEL, G. ILIE, V. NEGULESCU, H. VEREȘEZAN, *Metodica predării biologiei la clasele V—VIII*, E.D.P., Buc., 1979.

ÎNVĂȚĂMÎNTUL DE CALITATE — CONDIȚIE PEDAGOGICĂ ESENȚIALĂ A SUCCESULUI ȘCOLAR

În întreaga țară, ecourile primului Congres al educației și învățămîntului continuă să mobilizeze energiile creatoare ale cadrelor didactice și ale tuturor factorilor responsabili, pentru transpunerea în viață a hotărîrilor înaltului for de dezbatere a destinelor învățămîntului românesc.

Problemele ridicării calității muncii de educație, generează dezbateri, caracterizate printr-un spirit profund responsabil față de înaltele îndatoriri ale școlii, de formare a unui om nou, capabil să se angajeze plenar în edificarea societății socialiste multilateral dezvoltate. Dezbaterea, organizată de „Revista de pedagogie" în colaborare cu Casa corpului didactic județeană, a avut loc, de această dată, cu cadre didactice din județul Brașov. Desfășurată în cadrul unei largi acțiuni de mobilizare a educatorilor din întreaga țară la transpunerea în viață a hotărîrilor recentului Congres, dezbaterea din județul Brașov deschide „Zilele Revistei de pedagogie", în cadrul cărora revista noastră va organiza confruntări de opinii, de experiență, expuneri, informări ș.a.

Este semnificativ faptul că într-un județ al țării puternic industrializat, cadre didactice cu experiență, directori de școli, cercetători se reunesc, pentru a pune în discuție modalitățile practice de promovare a succesului școlar. Pentru că, așa cum va reieși din discuții, succesul școlar este asociat cu un învățămînt de calitate, iar de calitatea învățămîntului va depinde, în cele din urmă, calitatea oamenilor, ce vor duce mai departe tradițiile de muncă ale județului Brașov, la un înalt grad de competență și dăruire profesională.

1. Semnificații și atitudini noi față de succesul școlar

Prof. dr. ANTON VASILESCU — redactor șef al „Revistei de pedagogie".

Succesul școlar nu trebuie privit ca un scop în sine. El are astăzi semnificația unui **indicator sintetic**, în funcție de care noi putem aprecia **calitatea pregătirii tinerilor, ca viitori muncitori, tehnicieni, ingineri** etc. Așadar, **succesul școlar autentic** poate fi apreciat, în măsura în care tînărul reușește ca, pe baza achizițiilor dobîndite în școală, **să facă dovada că este un om pregătit pentru activitatea socială** în care se angajează, în calitate de producător de bunuri materiale și spirituale. Practica socială, în care va fi angajat tînărul, este aceea care va indica gradul de succes cu care școala l-a pregătit de-a lungul anilor.

Prof. MIOARA STANCU — directorul Casei corpului didactic-Brașov.

Desigur că, în cele din urmă, succesul școlar reprezintă succesul cu care tînărul se integrează în viața practică a societății noastre. De-a lungul anilor de școală acest concept se operaționalizează precizîndu-și permanent conținutul, îmbogățindu-și semnificația și valoarea teoretico-practică. Succesul școlar nu trebuie înțeles numai ca succes al educatorului ci, **în primul rînd, ca succes al elevului, în transformare și devenire.** Din acest punct de vedere există un succes de etapă, care poate fi succesul unei zile, trimestru, an sau ciclu. Este foarte important din punct de vedere practic să vedem acest succes în personalitatea lui, pînă la momentul confundării sale cu finalitatea pedagogică majoră a muncii de educație și autoeducație. Este necesar, așadar, ca problema succesului școlar să fie abordată în complexitatea ei, tocmai pentru a conferi acestui concept o valoare operațională și a evita rămînerea într-un cadru, exclusiv, teoretic general.

Pentru aceasta, cred că trebuie să privim problema succesului într-o permanentă relație cu reversul său : eșecul.

Există o dinamică internă a succesului și a eșecului care reprezintă, de fapt, unul dintre mecanismele principale ale progresului. Atît succesul cît și eșecul cunosc o anumită relativitate. Sînt momente în activitatea elevului sau a educatorului, care pot fi percepute ca un eșec momentan, dar care constituie puncte de plecare pentru obținerea de noi succese. Dintr-un eșec nu trebuie să se facă o dramă sau o problemă de netrecut, care să demobilizeze. Pentru că de ce să nu recunoaștem — în activitatea practică de zi cu zi a cadrului didactic există momente și situații care pot să descurajeze, momente în care se încearcă senzația de neputință în rezolvarea unor probleme educative. Este de datoria fiecărui cadru didactic și în primul rînd a colectivelor de conducere să facă totul pentru a menține tonusul, încrederea în posibilitățile

colectivului didactic de a trece peste anumite impasuri și greutăți. Înțelegerea relației juste dintre succes și eșec constituie un element necesar pentru menținerea optimismului pedagogic, care cred că este esențial în activitatea didactică de calitate.

2. Dinamica succesului școlar și ciclurile de învățămînt

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ — cercetător științific I.C.P.P.

În studiile noastre de caz — făcute asupra elevilor din clasele ciclului gimnazial — am constatat, foarte frecvent, aproape tipic, fenomenul următor : sînt elevi, care deși în clasele I—IV aveau medii generale în jur de 8, începînd cu clasa a V-a, pe toată durata claselor gimnaziale, abia depășesc media generală 6. Cînd corespund oare aceste aprecieri nivelului real al elevilor ? În ciclul primar ? Sau, în ciclul gimnazial ? Vă supunem discuției această problemă.

Prof. MAGDA ILY — directorul Școlii generale nr. 15 — Brașov.

Comisia diriginților școlii noastre, anul trecut și-a dedicat mult timp realizării unui studiu în această privință. Am vrut să aflăm cum sînt apreciați absolvenții noștri în alte unități școlare și la alte niveluri de învățămînt, pentru a ști dacă sistemul nostru de muncă este bun. În urma studiului, am constatat că majoritatea elevilor sînt apreciați și în alte școli, la fel cum au fost apreciați și la noi. Am avut elevi care au obținut rezultate superioare celor obținute anterior, dar am avut și copii care au dovedit că au regresat. Există însă unele **condiții** de natură să favorizeze apariția unor praguri dificile de trecere între cicluri. Noi am ajuns la următoarea concluzie : programele de învățămînt pentru clasele I—IV sînt la nivelul inferior elevului **mediu.** Programele de învățămînt pentru ciclul gimnazial sînt la nivelul inferior al elevului **bun.** Astfel, între cele două cicluri se formează într-adevăr un „prag", o discordanță între nivelul cerințelor, ceea ce ridică probleme unei categorii de elevi. Apariția acestor „praguri" are și alte explicații. În timp ce, de pildă, învățătorul are posibilitatea de a realiza o mai bună cunoaștere a copilului — deoarece lucrează permanent cu el — profesorul din gimnaziu nu realizează întotdeauna această cerință, hotărîtoare pentru succesul școlar, în mod optim. Un motiv pentru care poate apărea un regres în rezultatele școlare ale unor elevi rezidă în faptul că mulți elevi, în gimnaziu, nu sînt suficient de antrenați la ore. Un învățător care lucrează cu copiii la aproape toate disciplinele școlare, are grijă, dacă cineva nu a răspuns — să zicem — la matematică, să răspundă, neapărat, la limba română. În gimnaziu — cînd la aceeași clasă se succed mai mulți profesori — se întîmplă ca timp de cinci ore, un elev să nu participe cu nici un cuvînt la desfășurarea lecțiilor. Această stare de pasivitate — greu sesizabilă în condițiile lipsei de colaborare între profesori — duce la o lentă demobilizare a copilului.

În ceea ce privește regresul cifrelor indicatoare ale succesului obținut în ciclul liceal, față de cele din ciclul gimnazial, aș dori să fac, doar, o remarcă. Unii profesori din liceu nu au înțeles, încă, pe deplin că și ei au intrat pe făgașul învățămîntului de masă. Acest fenomen s-a manifestat, în special în primii ani ai generalizării obligativității primei trepte a liceului, dar unele obiceiuri au mai rămas și astăzi. Este necesar să se înțeleagă, de către toate cadrele didactice, că succesul școlar constă în aceea de a pregăti pe **toți** elevii să devină foarte buni muncitori. Este de datoria noastră de a arăta elevilor frumusețea meseriei de muncitor și diminuarea diferențelor între muncitorul și inginerul de astăzi. Dacă vom înțelege că nu toți vor dori să devină diplomați universitari și că mulți și-au făcut un ideal din a deveni muncitori specialiști, atunci sistemul nostru de metode și de exigențe pedagogice va cunoaște diversificarea necesară, potrivită pentru realizarea plenară a personalității fiecărui copil care ne este încredințat.

3. Succesul școlar și raporturile sale cu calitatea pregătirii forței de muncă

Prof. DUMITRU VOICU — directorul Liceului industrial „Rulmentul" - Brașov.

Îmi desfășor activitatea într-un liceu industrial și pot să arăt că peste 80% din elevii noștri își exprimă hotărîrea de a se pregăti pentru meserie, astfel încît la terminarea școlii să se poată încadra, direct, în activitatea productivă. Eu cred că actualele planuri și programe de învățămînt oferă condițiile satisfacerii acestui deziderat, nutrit de marea majoritate a tinerilor.

Aceste condiții trebuie însă, valorificate integral, printr-o organizare pe baze pedagogice științifice a procesului instructiv-educativ. Avem, în acest sens, cîteva experiențe pozitive la care voi încerca să mă refer pe scurt. Și noi am constatat că unii elevi întîmpină unele dificultăți la începutul ciclului liceal, iar nivelul de pregătire cu care încep prima treaptă a liceului este destul de diferit de la un elev la altul. De aceea, la începutul fiecărui an școlar noi efectuăm

o serie de testări inițiale, pentru a stabili cu precizie punctul de plecare în acțiunile noastre pedagogice. În funcție de rezultatele obținute în prima parte a trimestrului, profesorii utilizează procedee de muncă diferențiată, în vederea recuperării eventualelor rămîneri în urmă. În plus, datorită faptului că nivelul de însușire a unor deprinderi de lucru, cu care vin elevii, este diferit de la o școală la alta, în prima parte a trimestrului, maiștrii-instructori ajută în mod susținut elevii să-și formeze aceste deprinderi și amînă notarea elevului pentru perioada cînd el a reușit să depășească handicapul inițial. Astfel, la noi sînt unii elevi care primesc prima notă la practică abia după 5—6 săptămîni de de la începutul trimestrului.

În acest fel, se evită crearea unor resentimente față de o activitate, în care, prin forța lucrurilor, la început, neavînd o pregătire sufiicientă, elevii nu puteau obține acel succes încurajator, generator de atitudini pozitive. Multe dintre atitudinile față de profesie depind de modul în care am știut să pregătim în școală succesul la disciplinele aflate în strînsă corelare cu aceste meserii. Și la noi elevii se pregătesc pentru profesia de producător prin aschiere în cadrul practicii comasate. Sistemul s-a dovedit a fi avantajos, atît pentru realizarea unei mai bune pregătiri practice a elevilor, cît și pentru punctul de vedere al posibilităților pe care le oferă, de aprofundare a cunoștințelor teoretice dobîndite. Perioada de practică, la noi, nu înseamnă o abandonare a preocupărilor teoretice. În această perioadă oferim elevilor interesați meditații și consultații, de natură să-i ajute să lege mai bine problemele teoretice de cele practice și să aprofundeze semnificația achizițiilor de la orele de curs.

În realizarea unei îmbinări judicioase între cunoștințele teoretice și practice am fost ajutați și de faptul că inginerii care predau la noi continuă să lucreze cu o parte din normă în Întreprinderea „Rulmentul" și că maiștrii-instructori au fost recrutați din rîndurile celor mai buni muncitori. Esențiale în promovarea unei asemenea politici de cadre au fost, cred eu, bunele raporturi de colaborare existente între școala noastră și întreprindere. Legat de ideea colaborării, aș vrea să arăt că în atelierul școală noi lucrăm după un plan de operații, întocmit de către un colectiv de ingineri, în cadrul comisiei metodice a inginerilor, în strînsă cooperare atît cu maiștri-instructori cît și cu elevii. Această atragere a elevilor la elaborarea acestui plan de operații o considerăm ca avînd o deosebită valoare pedagogică formativă.

Prof. MIOARA STANCU

În ceea ce privește aspectul formativ al învățămîntului și importanța sa pentru pregătirea forței de muncă, cred că ar trebui mai bine aprofundat raportul dintre pregătirea profesională, pe care o dobîndește tînărul în școală și profilul său moral-politic, pe care și-l formează cu ajutorul educatorilor. Am impresia că principalele neajunsuri ale muncii noastre pedagogice nu se referă atît la nivelul pregătirii profesionale al tinerilor, cît la formarea unor trăsături morale care condiționează buna integrare a acestora, în procesul de producție. Este vorba de o anumită maturizare socială, de răspundere, disciplină și de alte însușiri, care, în ultimă instanță conferă o valoare și o calitate superioară omului. Eu cred, de exemplu, că sporirea productivității muncii, care este un obiectiv atît de important al societății noastre, nu implică **numai** o pregătire profesională superioară, ci presupune și formarea unor muncitori cu un înalt nivel de pregătire **politică** și **morală.** Dovadă este faptul că cele mai puține rebuturi le dau acei muncitori care sînt recunoscuți prin spiritul lor de disciplină, de cinste, de responsabilitate.

Și iată cum între calitatea muncii de educație și realizarea sarcinilor economice care ne stau în față se stabilesc raporturi dintre cele mai directe. Problema este de a găsi căile cele mai bune de formare a unui om cu o pregătire profesională superioară și cu un profil moral-politic bine conturat, adică de a forma oameni întregi.

4. Căi concrete de ridicare a calității învățămîntului și asigurarea succesului școlar

b) O mai bună cunoaștere a copilului

Înv. OBACIU MARIA — Școala de aplicație a Liceului pedagogic - Brașov.

Cred că problema cunoașterii elevului este una dintre cele mai importante pentru asigurarea succesului școlar și desfășurarea unui învățămînt de calitate. Multe dintre insuccesele noastre în munca cu copiii se datorează faptului că nu reușim întotdeauna să ne apropiem de ei, în măsura în care ar trebui : să le cunoaștem posibilitățile, interesele și mai ales **să sesizăm momentele propice** în care elevul este sensibilizat pentru a primi cu profit o influență educativă.

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ.

Nu trebuie însă pierdut din vedere faptul că învățătorul, care lucrează zilnic cu aceiași copii este avantajat, în comparație cu profesorul, pe linia cunoaștere mai bune a elevilor și de aceea s

necesare unele acțiuni în cadrul școlii, pentru a înlesni circulația informației despre elevi, între profesorii clasei.

Prof. MAGDA ILY

Noi considerăm că este foarte important ca să existe o permanentă colaborare între învățător și profesor. Eu critic pe acei profesori care nu se interesează de realizările copilului obținute în perioada ciclului primar. Aceasta nu înseamnă că profesorul este „absolvit" de răspunderea permanentei apropieri de copil, în vederea cunoașterii sale. Mijloacele de care dispune pentru realizarea acestui deziderat pot fi dintre cele mai diverse. Noi, de pildă, avem în fiecare catalog pe prima pagină, o situație a elevilor „problemă". Este vorba de copii care ridică probleme speciale atît din punct de vedere al pregătirii cît și din punct de vedere fizic, psihologic, social sau familial.

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

Aveți dreptate cînd considerați că este necesar să cunoaștem cel puțin pe elevii buni sau pe cei care ne dau mai mult de lucru. Dar marea masă a elevilor de mijloc, care rămîn adesea în afara preocupărilor de cunoaștere, ce posibilități de afirmare și de dezvăluire au în școala dumneavoastră ?

Prof. MAGDA ILY

Noi cunoaștem, într-adevăr, mai mult „vîrfurile". Adesea aceștia devin vîrfuri, tocmai pentru că lucrăm foarte mult cu ei. Pe elevii mijlocii încercăm să-i cunoaștem și să le oferim dreptul autorealizării, afirmării și satisfacției în muncă, prin cercurile pe care le avem în școală, prin bogatul program de activități cultural-educative extrașcolare. Apoi, excursiile și taberele, pe care le organizăm, ne oferă posibilitatea de a-i cunoaște mai bine. Ca dascăl care merg în fiecare an cu ei în tabere turistice, am putut constata, adesea, că elevii care erau considerați „anoști", fără nici un fel de participare în cadrul orelor au devenit, deodată, foarte interesați, în cadrul intim al taberelor. De multe ori, am fost în situația ca la întoarcere să atrag atenția colegilor : „Ai grijă de el ! Știe multe lucruri din diferite domenii ! Are o viață sufletească mult mai bogată și mai complicată, decît credem noi" !

b) O mai mare receptivitate față de experiența pedagogică

MIOARA STANCU

tea învățămîntului și succesul școevident, dependente de pregălagogică a educatorului. În aceastătă privință, important mi se pare **gradul de receptivitate al profesorului față de experiențele altora.** Aceasta permite, pe de o parte, să se compare propria experiență cu cea dobîndită de ceilalți, iar pe de altă parte — stimulînd progresul și perfecționarea — face posibilă îmbogățirea experienței pedagogice românești în ansamblul ei, prin modesta contribuție a fiecăruia. Receptivitatea cadrului didactic față de experiențele pedagogice valoroase trebuie, neapărat, să se conjuge cu o receptivitate similară a celor însărcinați cu munci de conducere și control școlar. Altfel, cei care încearcă să promoveze o noutate — ce nu este percepută ca atare de cei care le verifică activitatea — riscă să dobîndească o apreciere nefavorabilă, și, în orice caz, nemeritată.

c) Promovarea metodelor active și participative în activitatea de învățare

Prof. MAGDA ILY

Succesul școlar depinde și de metodele noastre de lucru cu elevii. În ceea ce privește „modernismul" lecțiilor noastre, vă pot spune că ele sînt lecții în care elevii muncesc foarte mult. Folosim multe materiale și urmărim să valorificăm foarte mult. Folosim multe materiale și urmărim să valorificăm plenar valențele formative ale fiecărei lecții. Iată, de exemplu, am participat la clasa a IV-a la o oră de cunoștințe despre natură desfășurată în laborator, unde s-au utilizat metode aplicative. Fiecare elev a primit un cartonaș și pe baza discuțiilor și experiențelor realizate în clasă, copiii au primit sarcina să schițeze, pe acest cartonaș, schema lecției.

Pe caiete s-a transcris, apoi, doar ceea ce s-a dovedit a fi strict valabil. Cei mai mulți copii au reușit să înțeleagă și să rețină mai bine cunoștințele, să și le sistematizeze coerent și să le valorifice. În general, încercăm să-i învățăm pe copii tehnica muncii intelectuale specifică unei discipline sau alta și participarea activă la ore. S-ar părea că este ceva neesențial, dar noi constatăm că mulți copii trăiesc adeseori o anumită stare de inhibare, încît se transformă în simpli spectatori. Or, dacă noi cerem fiecărui copil, în limita puterilor sale, să aibă curaj să-și exprime părerile, atunci, am cîștigat interesul lor pentru oră. Apoi, facem ceea ce ar trebui să prevadă fiecare programă de învățămînt, la începutul anului, dar și la începutul trimestrului : lecții de învățare a tehnicilor intelectuale de studiu, specifice pentru o disciplină sau alta. Prin aceasta, învățarea elevilor devine mai economică și se evită supraîncărcarea elevilor. Încercăm tot-

odată să-i antrenăm pe elevi în folosirea informațiilor de la activitățile extrașcolare.

În concluzie, eu aș spune așa : dacă un copil știe să ia notițe, știe să-și facă o schemă a lecției sau să folosească un dicționar etc., el știe lucruri importante, chiar dacă a uitat în ce an s-a dat o anumită bătălie. Lucrînd astfel am constatat că și antrenarea elevilor la ore este mult mai mare.

d) O reconsiderare a colaborării cu familia

Dr. LUMINIȚA GHIVIRIGĂ

Cred că în discuția noastră ne-a scăpat din vedere un aspect deosebit de important pentru calitatea și unitatea muncii educative : colaborarea cu familia, realizată pe multiple căi care să evite formalismul și să valorifice cît mai bine aportul formativ al climatului familial.

Prof. MIOARA STANCU

Vă pot spune că noi am încercat prin o serie de acțiuni inițiate de Casa corpului didactic și comitetele cetățenești de părinți din școli să aducem îmbunătățiri colaborării cu familia, în sensul că, pe lîngă organizarea lectoratelor tradiționale, am inițiat activități diferențiate cu anumite categorii de părinți, în funcție de situația, statutul sau activitatea propriului copil. Asemenea acțiuni s-au dovedit a fi deosebit de eficiente. Țin să arăt că am avut și alte experiențe pe care le apreciez ca pozitive. De exemplu, am organizat lectorate cu părinții la locul de muncă al acestora. Cred că este o experiență care merită a fi promovată în continuare. În felul acesta colaborarea între școală și părinți se realizează nu numai prin deplasarea părinților la școală, dar și printr-o prezență mai marcată a profesorilor în mijlocul părinților.

În încheiere, aș dori să-mi exprim convingerea că în promovarea unui învățămînt orientat cu precădere spre asigurarea succesului școlar, unitatea de vederi și de acțiune, a întregului colectiv școlar din școli, are o deosebită importanță. Consiliilor de conducere a unităților școlare le revine rolul principal în a asigura această unitate de vederi cu privire la succesul școlar, așa cum trebuie el înțeles de către colectivele didactice. Astfel, unite, în convingeri și atitudini cadrele didactice ale unei unități școlare pot obține experiențe valoroase, de natură să confere învățămîntului nostru semnul și sensul realei calități, ceea ce este determinant, în cele din urmă, pentru obținerea succesului școlar.

Discuție redactată de
Mihai Diaconu

(Continuare din pag. 15)

lucrează, precum și argumentarea științifică pe bază de document al cercetării pedagogice de ultimă oră în acest domeniu.

Cunoscînd faptul că adeseori profesorii întîmpină dificultăți în organizarea bazei didactico-materiale, mai concret, în *amenajarea laboratorului școlar de biologie*, dificultăți întîlnite nu numai la cadrele tinere, ci și la cei cu experiență, uneori laboratoarele avînd aspectul unor muzee și expoziții statice, autorii aduc un plus de inventivitate pentru a asigura condiții optime de lucru în raport cu normele ergonomice și sanitare actuale, la care se adaugă existența obligatorie a biobazei școlare, azi atît de necesară pentru integrarea experimentului în toate lecțiile de biologie. La pag. 40 — aliniatul 3 — socot că instalația de gaze la rețeaua generală nu este necesară, putînd fi înlocuită cu o butelie de gaze, după cum prizele electrice la tensiunea de 220 volți trebuie bine asigurate și folosite numai pentru microscoapele electrice, sub supravegherea atentă a profesorului.

Problemele de diversificare a formelor de organizare a procesului de învățămînt clarifică activitatea frontală, activitatea pe grupe de elevi și activitatea individuală, obligînd profesorul la găsirea celor mai eficiente metode pentru formarea spiritului de colectiv și a celui de răspundere colectivă, după cum fiecare elev în parte are de răspuns la o anumită cotă de muncă individuală. Foarte valoros pentru orice profesor de biologie ni se pare capitolul privind *proiectarea lecțiilor de biologie în concordanță cu obiectivele instructiv-educative*, în care lecțiile înfățișate nu mai apar ca lucrări de laborator clasice, ci activitatea realizată de elevi este integrată organic în fiecare lecție, fiind determinată de obiectivele instructiv-educative urmărite în fiecare caz în parte. Acestea determină în ultimă instanță și formarea la elevi a deprinderilor de mînuire a instrumentarului de laborator, deprinderi legate de diferite tehnici de investigație: microscopie, disecție, tehnică experimentală etc., care se realizează pe parcursul a numeroase lucrări efectuate în toate clasele gimnaziale.

Lecțiile descrise au avantajul că prezintă numeroase modalități de integrare a activităților practice în procesul de învățămînt, de proiectare a acestuia în acord cu obiectivele urmărite, începînd cu lecțiile de botanică, foarte clar și bogat ilustrate, urmate de cele de zoologie, de anatomia, fiziologia și igiena omului, precum și de cele de ecologie.

Ultima parte a lucrării înfățișează cîteva *considerații privind evaluarea randamentului școlar*. Se dau exemple de itemuri deschise și închise care pot fi aplicate cu succes în lecții și activități.

Prof. Mircea BALDOVIN

MODERNIZAREA LECȚIEI — O PROBLEMĂ DESCHISĂ PRACTICII ȘCOLARE ȘI CERCETĂRII PEDAGOGICE

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

1. Prezența dominantă a lecției în sistemul instruirii școlare — o realitate neinfirmată

Cu toate că integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția a contribuit în mod simțitor la multiplicarea și diversificarea ansamblului de activități ce modelează procesul instructiv-educativ în școală, lecția continuă și acum să ocupe un loc central, păstrîndu-și o considerație deosebită, fixată prin tradiție în practica didactică, atestată de altfel și prin noua legislație a învățămîntului nostru [1]. Un simplu calcul aritmetic vine doar să întărească cele afirmate. Așa de exemplu, în cei patru ani de învățămînt primar, elevii iau parte activă la nu mai puțin de 3 000 pînă la 3200 lecții, cei din gimnaziu la circa *3000—3500* lecții și cam tot la atîtea — elevii din liceu. Pe parcursul celor 12 ani de școală, un viitor absolvent de liceu participă la aproximativ 10000 de lecții, de conținuturi diferite și diverse tipuri. Potrivit actualelor planuri de învățămînt, se poate estima că din bugetul de timp afectat muncii desfășurate efectiv în școală, partea cea mai însemnată revine lecțiilor.

Pe ansamblu, acestea acoperă cam 78—81% din totalul orelor prevăzute, în distribuție, desigur, diferențiată, pe cele trei cicluri școlare, adică de circa 95% în învățămîntul primar, de 70—80% în cel gimnazial și de 60—69% în liceu. Iar dacă ne vom raporta la activitatea didactică a unui învățător sau profesor, vom putea observa că în decursul exercitării profesiunii sale, acesta este solicitat să-și încerce competența și măiestria pedagogică cu ocazia a nu mai puțin de 20—22000 de lecții (și ceva mai puțin în cazul profesorului de liceu).

Fără să exagerăm, putem susține că „lecția" absoarbe o parte considerabilă din timpul de studiu al tineretului școlar, precum și din viața de dascăl. Și aceasta cu ce consecințe pentru elevi? Și cu ce urmări pentru cadrele didactice? Cu ce repercusiuni asupra calității și eficienței învățămîntului?

Obișnuiți poate, atît de mult, cu repetarea acelorași modele de activitate, sîntem înclinați să pierdem, adeseori, din vedere efectele pe termen lung, cumulate oră de oră, zi de zi, an de an în succesiunea prelungită a lecțiilor predate și trăite de elevii noștri. Uităm, poate, cu prea multă ușurință de faptul că în laboratorul denumit „școală", lecția rămîne, metaforic vorbind, creuzeta unor profunde și subtile metamorfoze pedagogice: de trecere de la învățare la instruire și de la instruire la educație, iar de aici la autoinstruire și autoeducație, salturi esențiale pe calea formării personalității omului nou, făuritor al societății socialiste.

Nu ne propunem să analizăm aici ce amprentă lasă șirul parcurs de lecții asupra activității și personalității acelora care iau parte activă la realizarea lor. Ceea ce ne neliniștește, deocamdată, este impresia că lecția, ca entitate instrucțională nu a înregistrat, totuși, acele mutații radicale pe măsura amplelor transformări cunoscute de învățămîntul nostru în ansamblul lui, a schimbărilor majore pe care le încearcă procesul de învățămînt în restul componentelor sale. După opinia noastră, partea cea mai conservatoristă, mult rămasă în urmă, din actualele cursuri și manuale de pedagogie, de didactică ori din lucrările de metodică o constituie capitolul consacrat teoriei și practicii lecției, atît de puțin deosebit încă de cuprinsul celui existent cu 20—25 de ani în urmă în lucrări similare. S-a mers mai mult pe cărări bătătorite, adoptîndu-se, de preferință, strategii de simplă perfecționare, și nu de inovare, ceea ce a îndemnat mai degrabă la respectarea și reproducerea unor structuri intrate deja în uzul școlii și nu la crearea unora mai noi, mai bune, mai bine adaptate cerințelor actuale. Că lucrurile stau astfel, o do-

[1] *Legea educației și învățămîntului* (dec. 1978), art. 32 și 43, atribuie lecției un loc de frunte în ansamblul celorlalte tipuri de activitate.

vedește, între altele, păstrarea și astăzi a aceleiași tipologii a lecției, cunoscută din perioadele amintite.

Dar inovația este mai înainte de orice, cum se știe, o chestiune de concepție. Apoi, lecția însăși este și ea în primul rînd, o problemă de concepție, căci ea condensează în sine o întreagă concepție pedagogică, a epocii și a autorului, a celui care o gîndește și o realizează practic. Noi considerăm că numai la confluența acestor determinări reconsiderate și aduse în actualitate se poate ivi posibilitatea efectivă a scoaterii lecției din tiparele strîmte ale unei didactici tradiționale. O schimbare de concepție devine absolut oportună. Însă, pentru a ajunge aici, considerăm tot atît de necesară o conștientizare mai bună a ceea ce ne oferă pozitiv sau negativ diferitele modele (teorii) existente ale organizării procesului de instruire în direcția care ne preocupă. Trebuie avut în vedere că fiecare dintre aceste concepții influențează în felul ei teoria și practica lecției, încercînd să unidirecționeze organizarea și mersul învățării, să **generalizeze propriul său model de lecție,** fără a lua în considerație și alte posibilități de abordare.

2. Lecția — în confruntare cu teoriile instruirii

a) Multă vreme, lecția a evoluat sub semnul unui model tradițional de instruire, **explicativ-reproductiv,** în esență „logocentric", ceea ce a cultivat o practică a **lecției ex cathedra** (a lecției ținute de la catedră). Este o teorie ce pornește de la ideea că știința (cunoașterea) reprezintă un rezultat finit, un bilanț de adevăruri deja constituite, sugerînd, ca atare, o predare a științei ca **produs.** În virtutea acestei concepții lecția este **centrată pe comunicare** și pe asimilarea materiei de învățămînt, prevăzută în programele și manualele școlare, structurată pe concepte și principii de care se leagă, eventual, fapte și aplicații practice [2], o materie în care faptele, fenomenele, obiectele sînt transfigurate, constituindu-se, oarecum, o realitate „artificială", alta decît lumea complexă pe care elevii o întîlnesc în viață [3].

Principalul vector al cunoștințelor fiind cuvîntul autoritar al magisterului, formele expozitive de prezentare a materiei nu mai lasă aici loc decît unui singur **tip de experiență de învățare — cea mediată de limbaj** [4]. Dar aceasta scurtează atît de mult procesul învățării, încît împiedică elevii să efectueze propriile lor cercetări și experiențe, stăvilește căutările și încercările personale de elaborare a noilor cunoștințe.

Schema unei lecții gîndite în acest spirit reproduce, de fapt, structura întregului învățămînt tradițional, alcătuită, în general, din trei momente principale: prezentarea materiei cu darea temelor pentru acasă, învățarea materiei și exprimarea sau reproducerea acesteia (examinarea). O asemenea schemă se aplică, de regulă, întotdeauna și peste tot cam la fel, iar desfășurarea propriu-zisă a lecției se distinge prin uniformitatea și rigiditatea comportamentelor pedagogice, aceleași pentru toți învățătorii și profesorii. Rolul dominant și activ îl deține cadrul didactic care informează, expune, explică, demonstrează, dă sarcini, verifică etc., în timp ce elevii apar ca spectatori receptivi și pasivi, care se străduiesc să înțeleagă, să memoreze și să restituie cele învățate atunci cînd sînt examinați, de unde și o eficiență formativ-educativă scăzută a unei lecții de asemenea factură.

b) Prin contrast cu această orientare și practică tradițională, în ultima vreme este acreditat tot mai mult așa-numitul model „empiriocentric" care prefigurează un nou tip de lecție, o lecție, am putea spune, ce se bazează pe eforturile proprii ale elevului.

Astfel, îmbrățișînd ideea după care știința este nu numai un produs finit, ci și un proces, și **în primul rînd un proces** de necontenită producere de noi cunoștințe (descoperirea adevărurilor), ca ceva care se elaborează neîncetat, ca metodă, acest model **preconizează predarea științei ca proces,** de unde o lecție **centrată pe proces,** pe familiarizarea elevilor cu logica investigației științifice, fără a neglija, firește, însușirea conceptelor științifice fundamentale. În locul transmiterii unor noi cunoștințe de-a gata constituite, în această nouă concepție lecția tinde să pună elevii în contactul nemijlocit cu lumea obiectelor și fenomenelor realității, îndemnîndu-i la căutări și cercetări personale, la aflarea drumului care duce la „redescoperirea" adevărurilor, la elaborarea noilor cunoștințe prin eforturi proprii. Cum s-ar zice, învățarea este luată aici drept participare la proces (J. S. Bruner).

O atare lecție, concepută și realizată în acest spirit al învățării prin descoperire, al învățării prin acțiune directă, investigativ-experimentală asupra realității, și care este în același timp și **acțiune practică,** transformatoare a realității, are avantajul unei angajări active și plenare a elevilor pe calea unei cuceriri a științei și nu a unei științe căpătate, a unui susținut exercițiu mental, de unde și valoarea ei formativ-educativă sporită. Or, această orientare **inversează sensul învă**

[2] GILBERT LEROY, *Dialogul în educație*, (trad.), E.D.P., 1974, p. 95.
[3] L. B. ITELSON, *Teoriile psihologice ale învățării și modelele procesului de instruire*, „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, E.D.P., 1977, p. 131.
[4] B. GRIGORIU, O. ȘAFRAN, *Coordonate ale predării-învățării din perspectiva didacticii moderne*, E.D.P., 1976.

ţămîntului tradiţional[5], cum remarcă Gilbert Leroy, promovînd o învăţare ce porneşte de la analiza faptelor la principiile care le explică şi la sintezele care le organizează.

Obişnuitei scheme ce caracterizează lecţia tradiţională de comunicare, aşa-numita „lecţie de descoperire" îi opune acum o altă structură ce reflectă, oarecum, demersul de cercetare ştiinţifică în variatele sale ipostaze.

c) Şi mai recent, se resimte influenţa aşa-numitului model „tehnocentric" al instruirii, inspirat din datele ciberneticii şi ale teoriei informaţiei, tinzînd să orienteze atenţia în direcţia raţionalizării la maximum a actului pedagogic. Această teorie ne conduce, astfel, la construcţia unei lecţii de o factură oarecum tehnicistă, bazată pe definirea metodică, operaţională a obiectivelor şi sarcinilor de atins, pe analiza temeinică a conţinutului şi a proceselor de învăţare ce le implică, pe selecţia experimentală a metodelor şi mijloacelor de învăţămînt, pe exercitarea unui control sistematic al rezultatelor cu o conexiune inversă menită să asigure o reglare continuă a învăţării, a conducerii procesului de învăţămînt[6]. Se conturează, deci, prototipul unei lecţii care cultivă un nou tip de experienţă de învăţare, de o maximă raţionalizare, deschisă instrumentalizării şi tehnicizării, adoptării la folosirea mijloacelor moderne audiovizuale, a instruirii programate şi maşinilor de instruire etc.

d) Se face, de asemenea, simţită şi prezenţa, în gîndirea şi experienţa[7] pedagogică contemporană, a unui model „sociocentric", cu înclinaţie spre organizarea socială a învăţării, spre promovarea unei lecţii bazate pe tehnica muncii colective şi în echipe (microgrupuri), pe apelul insistent la metode de cooperare şi autodirijare a învăţării[7].

Acesta se situează la antipolul influenţelor exercitate de modelul „pedocentric", favorabil individualizării învăţării, tratării diferenţiate a elevilor, stimulării unei puternice motivaţii a învăţării etc.

Cu toată forţa de atracţie pe care o exercită, fiecare în felul lor, aceste concepţii rămîn unilaterale, scăpînd din vedere caracterul contradictoriu al procesului de învăţămînt, precum şi faptul că aceasta reprezintă o cale de acces nu numai spre valorile ştiinţelor naturii şi alte tehnici, ci şi spre cele ale ştiinţei social-umaniste, şi nu numai spre valorile ştiinţei, ci şi spre cele literar-artistice şi filozofice, ca şi spre valorile muncii şi ale eticii etc. Se uită, adeseori, că sînt atîtea şi atîtea adevăruri care nu pot fi supuse unei verificări directe din partea elevilor noştri, că sînt atîtea şi atîtea noţiuni care se împacă foarte greu cu „metoda învăţării prin descoperire"[8], dar care pot fi în schimb cu uşurinţă comunicate direct aceloraşi elevi etc.

3. Modelul integral — un nou fundament teoretic al lecţiei

Integrarea organică, unitară, într-un flux gradat şi desăvîrşit a celor trei activităţi fundamentale — instrucţie, cercetare şi producţie — se impune astăzi ca un model nou, original şi înaintat de organizare a procesului de învăţămînt. Depăşind în mod evident limitele şi unilateralitatea oricăruia dintre modelele de pînă acum, care într-o formă sau alta nu au putut înlătura pînă la capăt vechea dihotomie dintre teorie şi practică, învăţătură şi muncă, învăţămînt şi producţie, instrucţie şi cercetare, instrucţie şi educaţie, noua orientare oferă avantajul unei triple deschideri spre cunoaşterea realităţii: a) **prin însuşirea experienţei culturale, istoric acumulate**; b) **prin dobîndirea unei experienţe directe, de investigaţie, a lumii reale, cît şi** c) **prin asimilarea unei experienţe practice, ca atitudine activă şi posibilitate de valorificare creatoare a celor învăţate.** De pe urma acestei cultivări într-o strînsă împletire, a mai multor tipuri de experienţe de învăţare, rezultă un proces instructiv-educativ de o incomparabil mai mare diversitate a obiectivelor urmărite şi a activităţilor teoretice şi practice în care sînt angajaţi elevii. Este un model care fără să renunţe la experienţa înaintată a trecutului, la multe dintre elementele pozitive promovate de principalele modele instrucţionale încercate pînă acum, tinde să exprime cu mai multă fidelitate exemplul ştiinţei contemporane, care este teorie şi practică în acelaşi timp, metodă şi producţie de cunoştinţe, un însemnat domeniu al practicii sociale. Şcoala modernă, şcoală a ştiinţei şi tehnicii, a umanismului şi muncii, nu poate să fie decît o şcoală a studiului activ, a studiului bazat pe comunicarea experienţei conceptualizate a ştiinţei, dar şi pe investigaţia şi elaborarea personală a noilor cunoştinţe, inclusiv pe acţiunea practică, pe confruntarea cunoştinţelor teoretice cu experienţa practică, creatoare de valori materiale şi spirituale.

Departe de a întrevedea toate transformările posibile, cert este că punerea în aplicare a acestui nou model de organizare a procesului de învăţămînt, **model integrativ şi complex, de sinteză**, a accentuat schimbările pe punct de realizare şi în domeniul teoriei şi practicii lecţiei. Şi bineînţeles, **tipologia lecţiei** este doar una dintre principalele laturi ale problemei, vizate aici cu precădere.

---

[5] GILBERT LEROY, *Op. cit.*, p. 15.
[6] JEAN MARC GABAUDE, *La pédagogie contemporaine*, Regard, Toulouse, 1972.
[7] *Ibidem.*
[8] EMILE PLANCHARD, *Introducere în pedagogie* (trad.), E.D.P., 1976, p. 131.

4. Mutații în configurația tipologiei lecției :

a) Noi extensiuni și reierarhizări în variațiile lecției. O confruntare cu noile realități ale procesualității învățămîntului repune sub semnul întrebării viabilitatea, pe mai departe, a vechiului sistem de lecții, așa cum se prefigurează el în contextul **actualei** tipologii, rămasă încă mult prea tributară practicii tradiționale. Dacă timp de mai multe decenii cadrele didactice au căutat să compenseze sărăcia și schematismul tipologiei lecției, prin universalitatea folosirii doar a cîtorva structuri, cu precădere a lecțiilor de comunicare, astăzi lucrurile încep să urmeze altă traiectorie. Desigur, nu ne putem aștepta să se renunțe total la lecția de comunicare, atîta vreme cît prin vocația lui, învățămîntul este înțeles ca un proces specific de comunicare, atîta vreme cît „...achizițiile culturale necesare adaptării omului nu se descoperă, ci se transmit" (J. S. Bruner)[9]. Dimpotrivă, lecția de comunicare, modernizată însă, nu va putea să lipsească din palmaresul unui prestigios cadru didactic, dar ea nu va mai putea să dețină o poziție absolut dominantă.

Sub imperativele noii concepții a integrării se dezvoltă o nouă tipologie a lecției. Aceasta evoluează în direcția identificării și introducerii în practică a unei varietăți de tipuri de lecții, adesea structurate atît de diferențiat unele față de celelalte și cu diferențe atît de nuanțate în interiorul însuși al aceleiași structuri. Este o proliferare ce urmează acelei îmbogățiri și extinderi a repertoriului de obiective, pecum și a lărgirii evantaiului de experiențe de învățare implicate, semnalate mai înainte, tot așa după cum reierarhizarea diferitelor structuri în cadrul unei noi tipologii succede și ea actualei reierarhizări a acelorași obiective.

Astfel, în timp ce obiectivele relativ restrînse, ce țineau de domeniul comunicării (și al lecțiilor de acest tip), vizau cu precădere activități mentale de nivelul cunoașterii simple (de recepție, de memorizare și reproducere) noua tipologie tinde să reflecte și alte noi obiective, bazate adesea pe comportamente mentale mai complexe, obținute prin experiențe de învățare și ele mai complexe față de cele vizate în trecut. Eforturile lecțiilor se focalizează tot mai mult în direcția dezvoltării unor capacități și aptitudini mentale superioare (ca cele de investigație, explorare, a alternativelor, experimentare, evaluare, operație cu abstracțiuni, anticipare, de luare a deciziilor etc.), asupra unor moduri noi de gîndire, asupra unor strategii cognitive etc., aspecte cu adevărat formative ce țin de **domeniul exercițiului mental**, adică mai puțin de lecțiile de comunicare și mai mult de cele de **elaborare proprie, de descoperire.**

În același timp, orientarea învățămîntului spre activitățile practice, de creație, de producție, face ca tipologia lecției dominată de lecțiile de comunicare și verificare să evolueze spre includerea în măsură corespunzătoare a lecțiilor de operaționalizare a cunoștințelor, de valorificare a acestora, adică spre **lecții cu caracter practic-aplicativ, aplicativ-experimental, practic-demonstrativ** etc., precum și spre **lecțiile de evaluare** a calității și eficienței învățării, a diferitelor altor activități desfășurate.

Considerăm, astfel, că este firesc ca asemenea lecții, și poate și altele, să devină reprezentative și să capete o preponderență cuvenită în ansamblul unei tipologii moderne a lecției.

b) Intervenția tipurilor de învățare în lărgirea variației structurale a lecției. Admițînd valabilitatea, în continuare a vechiului criteriu de stabilire a tipologiei lecției — **natura obiectivelor instrucționale urmărite** — radical reconsiderate și reierarhizate și ele în accepția unei noi taxonomii specifice, înclinăm să credem, totuși, că singurul acest determinant nu mai este suficient. Este adevărat că obiectivele orientează și schimbă variația de structuri a lecțiilor, dar și influența condițiilor de atingere a acestora încep să-și spună cuvîntul. Avem în vedere experiențele (modalitățile) de învățare prin care se traduc în rezultate (performanțe, uneori) aceste finalități. În mod concret, obiectivele tind să-și asocieze (după opinia noastră) și un al doilea criteriu, subordonat desigur și anume cel al **tipurilor de învățare.** Această asociere conduce la o și mai pronunțată diferențiere și nuanțare structurală a lecției, la creșterea variației, a **tipurilor particulare,** circumscrise în interiorul unuia și aceluiași **tip fundamental de lecție.** Și este firesc să fie așa, întrucît, practic, unul și același obiectiv prestabilit în cazul concret al unei lecții, se poate realiza optîndu-se, adeseori, pentru moduri diferite de învățare (de exemplu, prin receptarea explicației date de profesor, ori prin efectuarea unei lecturi sau prin cercetare pe baza evidenței, prin experimentare proprie etc.). Recurgerea la un tip sau altul de învățare schimbă structura și mersul lecției.

Dacă lecția de comunicare, cum bine se știe, poate îmbrăca o mulțime de variante, nu mai puțin și lecția de descoperire, de exemplu, ia înfățișări foarte diferite, în funcție de variația demersului de investigație parcurs de elevi, începînd cu formele inductive, deductive și continuînd cu cele transductive, care la rîndul lor pot fi subdivizate în : deschis-inductive (lecția bazată pe observația directă, independentă) ; structural-inductive

[9] Cf. *La pédagogie par le decouvert* (sous la direction de L.S. Shulman et E. R. Keisler), Les édition E.S.F., Paris, 1973, p. 93.

(lecția fundată pe observația materialului prelucrat, pe observația dirijată); simplu-deductive (lecția realizată prin dialogul euristic); ipotetico-deductive (lecția întemeiată pe experimentul factural) etc.[10]. Acest plus de variație în tipologia lecției este urmarea unei „învățări multilaterale" promovate de modelul integrării și ea are darul să susțină efortul de manifestare a creativității și originalității în activitatea didactică, prevenind și reducînd riscurile instituirii rutinii școlare și ale inerției, ale conservării unor forme stereotipizate, standardizate.

Construcția unei noi tipologii a lecției pune și problema similitudinilor unor structuri, a caracterului integrativ al acestora, a relațiilor de complementaritate, a convergenței tipurilor de lecții etc. aspecte cu largi deschideri, în același timp, complementarității cu alte forme de activități ce alcătuiesc ansamblul unitar al procesului de învățămînt, aspecte noi de abordare.

[10] G. MORIN, *Descovery Modes — a criterion for teaching*, „Theory into Practice", Columbus, 1969, nr. 1; I. S. BRUNER, D. R. OSLOW, *Apprentissage par expérience directe et apprentissage par expérience médiaticée*, „Perspectives", UNESCO, vol. III, nr. 1, 1973.

Cronica revistelor școlare

Un concurs — bilanț

Revistele școlare au cunoscut un puternic reviriment după reluarea, în 1978, a concursurilor republicane de profil. Un rol stimulativ l-a avut etapa finală din 1979 a acestui concurs, inclus în ediția a II-a a Festivalului național „Cîntarea României". Juriul, generos, a acordat pentru revistele liceale un premiu special, 4 premii I, 10 premii II, 16 premii III, 17 mențiuni, iar pentru revistele pionierești 3 premii I, 2 premii II, 4 premii III, 7 mențiuni. Un asemenea palmares bogat se justifică prin progresul evident marcat în ultimul timp de aceste publicații care au realizat o legătură mai strînsă între conținutul lor și multiplele activități, probleme, preocupări ale vieții școlare, înregistrate în rubrici din ce în ce mai diferențiate și atrăgătoare. De asemenea, revistele au început să devină cronici vii, expresive, surprinzînd profilul spiritual al unei generații școlare și mijlocind încă din epoca școlarității descoperirea, formarea și debutul unor viitoare personalități în diferite domenii de activitate. Sumarele mai echilibrate, mai inteligent concepute, mai variate tematic, acoperind o arie mai largă de aspecte ale formării tînărului de azi, folosirea unui stil ziaristic adecvat acestui gen de publicații prin abordarea mai curajoasă a formelor literare specifice (nota, interviul, reportajul, ancheta, sondajul), ca și o tehnoredactare mai îngrijită și mai modernă îndreptățesc înregistrarea unui salt calitativ și, implicit, încurajările juriului.

Întrucît concursul a antrenat la nivel județean și național toate revistele școlare ce au apărut în anul școlar 1978—1979, deci și numeroasele reviste primite la redacție, vom consacra această cronică analizei unor aspecte care interesează în mod general toate redacțiile și contribuie la îmbunătățirea continuă a acestor valoroase mijloace de educație comunistă.

La nivel național există cîteva reviste care prin calitatea constant superioară, prin periodicitatea lor exemplară, prin bunele aprecieri de care se bucură în presa centrală și literară reprezintă publicații-pilot. E vorba de „Revista noastră" a Liceului industrial „Unirea" din Focșani, de „Speranțe" a Liceului de matematică-fizică „Gh. Lazăr", de revista „2000" a Liceului de matematică-fizică nr. 1 București, de „Revista noastră" a Liceului de filologie-istorie Craiova, de „Sînziana", a Liceului de științele naturii „Zinca Golescu" din Pitești, de „Ani de ucenicie" a Școlii generale nr 1 Suceava și de „Azur" a Școlii generale nr. 11 din Botoșani.

Un fenomen îmbucurător a fost revenirea în lotul fruntaș a unor reviste care au trecut printr-o eclipsă în anii 1975—978. Ne referim la reviste care au prezentat în ultimul an numere menționabile cum ar fi: „Licăriri" a Liceului de matematică-fizică „N. Bălcescu", „Cutezanța" a Liceului industrial nr. 1 Iași, „Muguri" a Liceului de matematică-fizică „A. Șaguna" Brașov, „Coordonate sibiene" a Liceului de filologie-istorie „O. Goga" din Sibiu, „Musa someșană" a Liceului „G. Coșbuc" din Năsăud etc.

S-au alăturat unor reviste cu tradiție cel puțin decenală și o serie de titluri noi ale unor licee tinere, ambițioase, unde se desfășoară o efervescentă activitate redacțională.

Lor li se alătură publicații din diferite județe care și-au păstrat peste ani bune renume. Ne referim la „Astronautica" și „Vlăstarul" din Tîrgoviște, „Revista matematică" din Timișoara, „Sinteza" din Suceava, „Orizonturi" din Brașov, „Zări senine" din Bistrița, „Lyceum" din Sibiu, „Die Lenauschule" din Timișoara, „Diákzó" din Oradea, „Hajnal" din Cluj-Napoca.

Ne îngrijorează însă neparticiparea la concurs a unor reviste de prestigiu mai vechi sau mai tinere care, în ultima vreme, se pare, și-au sistat activitatea. Ne gîndim la remarcabila publicație „Țara visurilor noastre" din Oradea, la apreciatele reviste „Aspirații" din Tulcea, „Curierul liceului" din Ploiești, „Coloane" din Caracal, „Gînd tineresc" din Alba, „Dintre sute de catarge" din Slatina, „Vîrste de lumină" din Timișoara, „Hyperion" din Dărăbani, „Orizonturi" din Babadag, „Gînduri tinere" din Fieni etc. E drept că lipsa din palmaresul din 1979 a unor reviste cunoscute s-a datorat nu dispariției lor, cît sosirii revistelor dincolo de termenul de încheiere a lucrărilor juriului.

Analizînd repartiția teritorială a titlurilor prezentate la concurs, un fapt care ne reține atenția este inegala considerație acordată la nivelul județean publicațiilor școlare. Dacă în București și în județele: Dolj, Argeș, Suceava, Timiș, Bihor, Constanța, Arad, Vaslui, Galați, Iași, Vrancea, Dîmbovița și în ultima vreme Sibiu, Timiș și Brașov ele se bucură de multă atenție și de sprijinul organelor de resort, în schimb în județele Teleorman, Ilfov, Ialomița, Maramureș, Mureș, Tulcea, Brăila, Buzău, Olt, Sălaj, Mehedinți, Bacău, Neamț, absența totală sau firava activitate de editare sînt semne de dezinteres și desconsiderare a acestor complexe forme de activitate educativă. Centre puternice altădată (Cluj-Napoca, Tg. Mureș, Sf. Gheorghe, Baia Mare, P. Neamț, Bacău, Brăila, Buzău, Alexandria, Ploiești etc.) sînt total sau aproape total lipsite de reviste școlare.

Alături de o serie de calități pe care le-am semnalat, revistele școlare mai conservă — evident — și unele lipsuri. La majoritatea publicațiilor

(Urmare la pag. 32)

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ – SARCINĂ DE MARE RĂSPUNDERE A FIECĂRUI EDUCATOR

Prof. CONSTANTIN PANTELIMON
Liceul industrial Rupea, jud. Brașov

Definită ca „sistem de acțiuni și măsuri prin care un individ sau un colectiv este ajutat să-și aleagă școala, respectiv profesia, potrivit atît cu înclinațiile și aptitudinile proprii, cît și cu cerințele societății“ [1], orientarea școlară și profesională se constituie ca o acțiune educativă prioritară a școlii, tinzînd a fi legiferată ca o acțiune de stat.

La cel de-al XII-lea Congres al P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu arăta că, înfăptuirea sarcinilor de dezvoltare a economiei naționale în viitorul cincinal, precum și a prevederilor de creștere a nivelului de trai al populației solicită sporirea preocupărilor tuturor factorilor de răspundere din economie, din centrale și întreprinderi pentru calificarea și perfecționarea pregătirii forței de muncă, pentru îmbunătățirea conținutului procesului instructiv-educativ. Deosebită atenție trebuie acordată asigurării pregătirii cadrelor de muncitori, maiștri, ingineri și alți specialiști pentru noile obiective economice care vor fi puse în funcțiune, urmărindu-se creșterea atît a competenței profesionale a tuturor lucrătorilor, cît și a stabilității forței de muncă.

DESPRINDEM, DIN ACEASTĂ INDICAȚIE, cîteva idei directoare ale activității de orientare școlară și profesională, precum: necesitatea pregătirii temeinice a elevilor prin procesul de învățămînt, formarea unor priceperi și deprinderi practice trainice, clădite pe însușirea cunoștințelor teoretice și de specialitate, orientarea lor cu precădere spre acele meserii cerute de noile obiective economice și asigurarea, în această perspectivă, a stabilității forței de muncă.

Pentru a face față solicitărilor permanente pe care le exercită economia asupra învățămîntului privind profesionalizarea tineretului, școala trebuie să găsească soluții eficiente, care să asigure o profesionalizare timpurie și o anumită mobilitate în exercitarea profesiunii, pornind tocmai de la faptul că în țările cu o populație mai puțin numeroasă, așa cum este țara noastră, aceeași categorie de populație trebuie să facă față tuturor transformărilor economice, să-și schimbe la nevoie profesia. Această premisă impune școlii găsirea soluțiilor celor mai potrivite pentru ca fiecare tînăr, indiferent de posibilitățile și de predispozițiile sale, să fie cuprins într-un anumit sistem de profesionalizare, care să asigure într-un timp scurt însușirea unei meserii, realizîndu-se în acest fel, sporirea numărului de populație activă — forța principală de dezvoltare economică și socială a țării.

Implicînd eforturile de cunoaștere a elevilor, a disponibilităților, înclinațiilor și aptitudinilor lor, orientarea școlară și profesională se constituie ca acțiune deosebit de complexă, desfășurată prin multiplele planuri ale procesului de învățămînt: predarea disciplinelor teoretice și cele de specialitate, instruirea în producție, participarea elevilor la concursurile școlare și cercurile pe obiecte, activitățile educative desfășurate de către profesorul-diriginte sau inițiate în cadrul organizațiilor de tineret. Predarea disciplinelor de specialitate oferă cadrul favorabil formării armonioase a personalității, condiție esențială pentru valorificarea intereselor și aptitudinilor elevilor.

[1] *Dicționarul de pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

ÎN PROCESUL DIDACTIC, în afara transmiterii și însușirii cunoștințelor, în afara realizării unor multiple obiective educaționale — școala îndrumă și sprijină dezvăluirea și dezvoltarea capacităților individuale și învață pe fiecare tînăr să se cunoască pe sine, să se evalueze obiectiv, în raport cu alții și cu exigențele formulate de profesorii de specialitate.

Pornind de la ideea că fiecare cadru didactic trebuie să fie și un „orientator", teză subliniată de nenumărate ori în documentele de partid, în conceperea, organizarea și desfășurarea fiecărei unități didactice, cadrele didactice trebuie să aibă în vedere valorificarea tuturor disponibilităților educative, în direcția stimulării capacităților intelectuale, a verificării permanente a gradului însușirii cunoștințelor, adaptării metodelor și procedeelor didactice la ritmul de acumulare al elevilor, la posibilitățile lor individuale.

Întrucît nu poate fi vorba de o egalizare a performanțelor școlare, aceasta cu atît mai mult, cu cît caracterul deschis al învățămîntului liceal permite cuprinderea în prima sa treaptă a elevilor cu decalaje în calitatea instruirii, **diferențierea și individualizarea actului de predare-învățare se impune ca un principiu al activității didactice.** Stimularea și afirmarea elevilor dotați, prevenirea și contracararea rămînerii în urmă a celor cu posibilități limitate sînt dependente de măiestria cu care profesorul conduce și îndrumă diferențiat activitatea de învățare.

Adresarea întrebărilor stimulatorii pentru gîndirea creatoare, micșorarea celor ce se adresează exclusiv memoriei, recunoașterea și aprecierea originalității anumitor răspunsuri, grija pentru dezvoltarea capacității elevilor de a elabora idei, preocuparea de a le forma deprinderi de lectură creatoare, de rezolvare a problemelor netipice, de găsire a unor soluții originale, de a susține o dezbatere cu argumente proprii **sînt tot atîtea modalități de a-i înarma cu instrumentele fundamentale de cercetare științifică și de apreciere a rezultatelor propriei activități.** Antrenînd elevii în desfășurarea unor asemenea activități, profesorul are posibilitatea de a cunoaște posibilitățile intelectuale și de a le stimula, de a le „descoperi" sau de a le confirma predispozițiile pentru anumite discipline științifice, de a-i ajuta să se cunoască și să-și autoaprecieze munca. **Din aceste relații nemijlocite cu elevii, se nasc cele mai bune sfaturi de orientare.**

DEOARECE ELEVII OPTEAZĂ spre acele domenii de calificare, spre care se simt mai bine pregătiți, probele de verificare a cunoștințelor date după parcurgerea unui capitol, grupaj de teme sau la sfîrșitul unui trimestru pot să completeze documentele școlare, furnizînd informații de neînlocuit asupra modului în care elevii au atins sau nu pragurile de cunoștințe prevăzute de itemuri.

Experiența didactică de îndrumare și control desfășurată ca director de liceu ne-a demonstrat faptul că profesorii ignoră asemenea modalități de verificare a gradului însușirii cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor, deși valoarea lor este deosebită cu mijloace de investigație a bagajului informațional. Cuprinzînd, pe baza logicii interne a obiectului de curs, sarcini de lucru care să vizeze **un sistem de priorități și o ierarhizare a volumului informației stocate și funcționale,** aceste probe verificative asigură cunoașterea **concretă a nivelului de pregătire al elevilor, oferă posibilitatea stabilirii grupelor de nivel,** în vederea diferențierii activității, ne dau posibilitatea urmăririi în mod sistematic a evoluției unor clase, unor elevi. **În același timp, pus în fața rezultatului muncii sale, elevul este ajutat să se cunoască,** să-și dea seama de capacitățile sale și de lipsurile existente în bagajul informațional, de necesitatea mobilizării resurselor și rezervelor de care dispune în vederea înlăturării deficiențelor constatate.

Constituite pe bază opțională, cercurile de elevi contribuie în mod specific la identificarea și dezvoltarea **înclinațiilor, intereselor și aptitudinilor elevilor pentru anumite discipline de învățămînt sau domenii de activitate.** Valorificînd informațiile dobîndite în orele de curs, adîncind și lărgind gama acestora, oferind cadrul favorabil dezvoltării capacităților elevilor, **cercurile de elevi se constituie ca forme prin care aceștia sînt ajutați să-și aleagă acea profesie, pe care o pot exercita mai bine spre folosul lor și al societății.**

REALIZÎND UN SISTEM INFORMAȚIONAL în concordanță cu ultimele descoperiri din domeniul științei și tehnicii, abordînd interdisciplinar anumite teme de studiu și cercetare, activitatea din aceste forme îi apropie pe elevi de rigorile științei, **permit formarea unor elemente de gîndire practică, prin aplicarea cunoștințelor teoretice în raport cu posibilitățile de maturizare, născîndu-se, astfel, elementele solicitate de exercitarea viitoarei profesiuni.** Pentru realizarea acestor scopuri trebuie să se trezească interesul elevilor prin tematică, modalitate de abordare, cît și prin perspectiva rezultatelor obținute.

Exemplificăm cu o temă luată spre cercetare în cercurile de chimie, biologie și geografie din liceul nostru, și anume: „Efectele poluării în mediul înconjurător de către Combinatul de lianți Hoghiz (jud. Brașov) și modalități de combatere", abordîndu-se spre urmărire și cercetare aspectele: efectele poluării asupra vegetației spontane și de cultură, efectele noxelor asupra mediului geografic, concentrația substanțelor poluante în mediu. Consemnăm interesul cu care elevii s-au antrenat în studiul acestei teme de strîn-

gentă actualitate pentru microzona în care trăiesc, entuziasmul cu care se dăruiesc studiului (studierea bibliografiei de specialitate, consultarea anumitor specialişti, observarea directă şi atentă a fenomenului), în vederea găsirii unor soluţii practice pentru diminuarea efectelor acestui fenomen de degradare a mediului, cu consecinţe directe asupra vieţii şi activităţii celor ce trăiesc şi muncesc în această zonă. Pasiunea pe care o investesc în cercetarea acestui fenomen ne îndreptăţeşte să credem că unii dintre ei vor deveni chimişti, biologi şi geografi, spre mulţumirea noastră, a colectivului de educatori.

În actualele condiţii, cînd instruirea practică ocupă peste 30 la sută din planul învăţămîntului liceal, firesc i se atribuie acesteia rolul de a contribui la însuşirea unei meserii prin participarea efectivă a elevilor la executarea anumitor lucrări cu un grad de dificultate progresiv. Executarea, în cadrul planului de producţie al liceului, în ateliere-şcoală şi cele din cadrul intreprinderii a unor repere specifice, **rotirea elevilor după un plan bine întocmit, la locurile cheie de producţie, finalizarea unor lucrări complexe din planul de producţie al întreprinderii care solicită o gamă variată de operaţii şi o complexitate de cunoştinţe teoretice şi practice, constituie modalităţi de orientare spre o viitoare profesie.**

ELEVII LICEULUI INDUSTRIAL RUPEA desfăşoară practica productivă în cadrul Combinatului de lianţi Hoghiz, unitate economică nouă pe harta ţării, unde peste 80% din procesul tehnologic este automatizat, în funcţie de profil şi meseria în care sînt pregătiţi : electrotehnică — electricieni şi electronişti în automatizări ; mecanică — mecanic în industria materialelor de construcţii ; materiale de construcţii — operatori în industria materialelor de construcţii. În cadrul acestei instruiri practice pe profile şi meserii se execută lucrări specifice, precum : repararea utilajelor şi liniilor tehnologice, efectuarea unor analize în laboratorul uzinal, activitatea directă pe flux, depistarea unor deficienţe la sistemele de automatizare, remedierea unor defecţiuni la instalaţiile de comandă, forţă, protecţie şi semnalizare, rebobinarea unor motoare electrice.

Antrenaţi nemijlocit în realizarea lucrărilor specifice, elevii au posibilitatea să pătrundă tainele meseriei şi să opteze spre cele care corespund cunoştinţelor, intereselor şi aptitudinilor lor. În acelaşi timp, se oferă producţiei cadre pregătite competent pentru o muncă concretă, pe care elevii o pot îmbrăţişa după absolvirea primei sau celei de-a doua trepte liceale. Se rezolvă, în acest fel, problema forţei calificate de muncă, întrucît, în prezent, aproximativ 15% din personalul muncitor din cadrul C.L.H. nu deţine calificare corespunzătoare meseriei pe care o practică, deşi vine în contact cu utilaje şi aparatură de înaltă tehnicitate. Se vine, astfel, în întîmpinarea ideii desprinse din Programul-directivă de creştere a nivelului de trai pe perioada 1981—1985 cu privire la stabilitatea forţei de muncă, problemă stringentă care trebuie să stea în atenţia factorilor de conducere, dat fiind faptul că anual o parte din angajaţii C.L.H. părăsesc locul de muncă, reîntorcîndu-se în judeţele de care aparţin. Încadrarea absolvenţilor liceului nostru în cadrul combinatului amintit aduce un plus de stabilitate a forţei de muncă, întrucît majoritatea acestora aparţin zonei.

Considerăm că elaborarea proiectelor de diplomă de către absolvenţii treptei a II-a liceale, prin care elevii îşi valorifică cunoştinţele de specialitate, tehnologice şi practice, îşi etalează priceperile şi deprinderile dobîndite, specifice profilului şi meseriei, constituie o cale potrivită de orientare şi reorientare.

PENTRU CA INSTRUIREA ÎN PRODUCŢIE să aprofundeze caracterul de profesionalizare, devenind factor de prim ordin în acţiunea de orientare şcolară şi profesională a elevilor, experienţa didactică pe care am acumulat-o ne permite să facem următoarele propuneri :

— Conducerea şi îndrumarea practicii în producţie să aparţină unui personal competent (cu norma de bază în şcoală), unor oameni buni cunoscători ai procesului de producţie, dar şi buni pedagogi, înlăturîndu-se situaţiile care mai există în prezent, cînd această îndrumare aparţine unor cadre incompetente sub raportul specializării şi, mai ales, al pregătirii pedagogice.

— Colocviul trimestrial de practică să se axeze pe verificarea unor cunoştinţe tehnologice, deprinderi practice, specifice locului de muncă, să fie apreciate conform normelor docimologice şi să constituie o modalitate stimulatorie în însuşirea meseriei. Media colocviilor de practică să constituie criteriul de bază al ocupării locului de muncă şi al retribuirii în primul an de activitate profesională.

— Practicii în producţie să i se acorde o deosebită grijă şi atenţie, începînd cu conducătorul întreprinderii şi terminînd cu muncitorul-conducătorul locului de producţie, ţinînd cont de faptul că de calitatea instruirii profesionale a elevilor depinde exercitarea viitoarei profesii şi calitatea producţiei.

— Directorul de şcoală — în calitate de organizator al procesului instructiv-educativ — are datoria de a îndruma şi supraveghea calitatea instruirii în producţie, disciplina elevilor la locul de muncă, modul cum aceştia îşi îndeplinesc sarcinile reieşite din planul de producţie, finalizarea acţiunii de instruire atît sub raport material şi valoric cît şi sub acela al însuşirii meseriei.

Profesorul-diriginte are datoria de a-şi ajuta elevii să-şi confrunte posibilităţile şi pregătirea pe care o deţin cu ceea ce pretinde profesiunea dorită, să-şi motiveze opţiunea, să-şi reexamineze şi să-şi reconsidere deciziile anterioare, determinate de succesul sau insuccesul şcolar la unele discipline, de cunoaşterea a noi profesii, de anumite situaţii intervenite în viaţa elevului sau a familiei sale.

Convorbirile individuale, chestionarele, înregistrînd opinii, atitudini, oferă date a căror interpretare şi prelucrare pot fi folosite în elaborarea unor proiecte de orientare. Astfel, interpretarea unor chestionare tematice date elevilor claselor a X-a şi a XII-a de la liceul nostru s-a concretizat în tablourile sinoptice de mai jos.

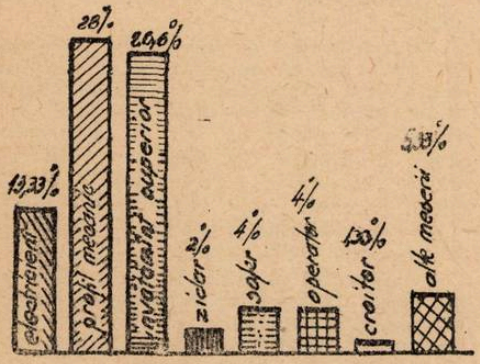
CONCLUZIILE PE CARE LE DESPRINDEM se constituie ca adevărate repere ale acţiunii de orientare :

1. Elevii aparţinînd ambelor clase terminale ale primei şi celei de-a doua trepte liceale cunosc un număr restrîns de meserii, optînd, în special, spre cele cu o mai largă popularitate (profesor, medic, inginer, jurist, electrician, mecanic, operator).

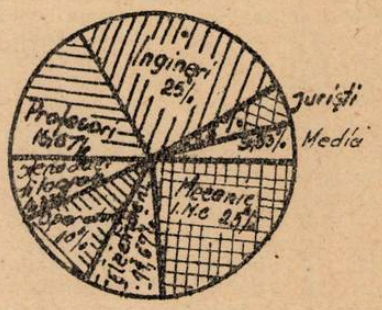
2. Nu sînt exprimate opţiuni pentru meseriile deficitare ale judeţului şi ale zonei, cum sînt : turnător, forjor, sudor, fierar, betonist, mecanic agricol, mecanic benzi transportoare, cocător, operator mori-făină, operator mori-ciment — ultimele meserii specifice Combinatului de lianţi Hoghiz, spre care an de an s-a îndreptat un număr considerabil de absolvenţi, evitînd însă meseriile mai sus-enumerate.

3. Un număr însemnat de elevi (în special absolvenţi ai primei trepte) optează pentru o anumită meserie sub influenţa unor colegi mai hotărîţi. Numai aşa se explică procentul ridicat al elevilor care vor să îmbrăţişeze meserii cu profil mecanic (28%).

Optiunile scolare si profesionale ale elevilor din clasa a X-a



Optiunile scolare si profesionale ale elevilor din clasa a XII-a



4. Constatăm, de asemenea, un nivel scăzut al cunoaşterii de sine, al conştientizării propriilor posibilităţi, exprimat prin opţiunea unor elevi pentru profesii şi meserii care depăşesc nivelul lor general de pregătire şi dezvoltare.

Pornind la aceste constatări, ne-am întărit convingerea că fiecare educator are o mare răspundere faţă de orientarea şcolară a elevilor. Noi nu ne permite să rămînem la aceste aspecte constatative, ci, cunoscîndu-le, să mergem la cauzele care le generează. Ne vom mobiliza eforturile în direcţiile cunoaşterii, informării şi dirijării elevilor spre profile şi meserii corespunzătoare necesarului general şi local de forţă de muncă. Ne achităm, astfel, nu numai de o obligaţie profesională, dar răspundem şi unei mari îndatoriri civice.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUŞESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*
2. *Dicţionar de pedagogie*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1979.
3. OLGA OPREA, *Tehnologia instruirii*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1979.
4. JEAN DRÈVILLOS, *Orientarea şcolară şi profesională*, Editura didactică şi pedagogică, Bucureşti, 1973.
5. IOAN DUMITRESCU, NICOLAE ANDREI, *Activitatea educativă a diriginţelui*, Editura Scrisul românesc, Craiova, 1975.
6. MIRCEA HERIVAN, *Educaţia la timpul viitor*, Editura Albatros, 1976.

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ AGRICOLĂ – ATRIBUT DE BAZĂ AL LICEELOR AGROINDUSTRIALE

Dr. ing. N. I. CERCHEZ
Liceul agroindustrial Miroslava,
jud. Iași

În ultimele decenii, ca urmare a mutațiilor revoluționare care au avut loc pe planul industrializării socialiste și ai modernizării structurilor economice, ponderea forței de muncă din agricultura țării noastre a scăzut în mod vertiginos: 74% în 1950, 32% în prezent și va ajunge la 22% în 1985 și la 10—12% în 1990 (1, p. 46). La baza acestei diminuări se află vaste procese migratorii ale populației din mediul rural spre cel urban, din agricultură spre sectoarele neagricole. Este cunoscut că, pozitiv în esență, fenomenul migrației poate avea consecințe disfuncționale pentru agricultură, prin extensiunea și intensitatea lui, cît și mai ales prin selectivitatea proceselor migratorii (6, p. 10).

SOLUȚIA VIABILĂ A PROBLEMELOR ce privesc forța de muncă în agricultură constă în **stabilizarea tineretului în mediul rural și racordarea forței lui de muncă la nevoile dezvoltării agriculturii.** Pe lîngă o serie de factori de ordin economic și social (cum ar fi optimizarea activităților agricole, dezvoltarea activităților neagricole, optimizarea cadrului rezidențial etc.), școala în general și învățămîntul agroindustrial în special au un rol hotărîtor în formarea opțiunilor tineretului pentru o meserie agricolă, pentru stabilizarea lui în mediul rural. Activitatea de orientare școlară și profesională către agricultură constituie componenta de bază a muncii gimnaziilor sătești și a liceelor agroindustriale. Ea determină modul de îndeplinire a funcției școlii, izvorîte din nevoile dezvoltării sociale: pregătirea forței de muncă.

Proces de mare întindere și cu caracter de permanență, orientarea școlară și profesională a elevilor se realizează pe diferite planuri și în forme variate (5). Experiența liceului agroindustrial Miroslava prezintă unele aspecte concrete ale muncii de orientare a elevilor către o meserie agricolă, care ar putea avea un anumit interes și pentru alte unități de învățămînt similare.

Preocupări de orientare școlară și profesională agricolă la nivelul gimnaziului. Elevii înscriși la Liceul agroindustrial Miroslava provin de la gimnaziile sătești din județele Iași și cele limitrofe. În anii 1978 și 1979 aceștia au constituit baza unei investigații, ce a continuat preocupări mai vechi de aceeași natură (3, p. 31—36). Obiectivele cercetării au fost următoarele: **1)** analiza surselor de informare a elevilor din gimnaziul sătesc asupra liceului și a meseriilor; **2)** analiza deciziilor de îndrumare a absolvenților gimnaziului către liceu; 3) analiza nivelului inițial de pregătire a elevilor orientați către liceul agroindustrial.

Investigația a avut ca bază metodică ancheta socio-pedagogică, folosind fișa-test cu trei variante de răspuns, pentru primele două obiective și chestionarul docimologic, constituit pentru fiecare din obiectele de învățămînt cu continuitate în liceul agroindustrial. Numărul subiecților a fost de 180 elevi și respectiv 144 elevi în anii de cercetare. Rezultatele obținute sînt redate în tabelele 1 și 2.

Datele din tabelul nr. 1 demonstrează că sursa de informare a elevilor asupra Liceului agroindustrial Miroslava a fost familia în 78,5% și respectiv 67,9% din cazuri. Părinții au fost acei ce s-au interesat de existența, profilul, specialitățile, condițiile de învățătură de la un liceu agroindustrial și ei și-au informat copiii asupra profesiilor agricole pentru care se pot pregăti. Pe locul al doilea se situează „alte surse", înțelegînd prin aceasta ziarele, radioul, alte persoane care au putut transmite elevilor informații cu privire la Liceul agroindustrial Miroslava. Gimnaziul sătesc, cu întreg compexul său de influențe, a constituit sursă de informare numai pentru 10,1%

TABELUL nr. 1

Sursele de informare și deciziile de îndrumare a elevilor

Nr. crt.	SPECIFICARE	% răspunsuri afirmative în :					
		1978			1979		
		Total	din care :		Total	din care :	
			B.	F.		B.	F.
1	Sursa de îndrumare asupra liceului	100,0	24,7	75,5	100,0	46,7	53,3
	— Părinții	78,5	18,5	60,0	67,9	29,1	38,8
	— Școala	10,1	0,1	10,0	8,4	3,1	5,3
	— Alte surse	11,4	6,1	5,3	23,7	14,5	9,2
2	Decizia de îndrumare către liceu	100,0	42,8	57,2	100,0	50,2	49,8
	— Părinții	50,9	20,1	30,8	61,2	36,1	25,1
	— Școala	12,8	7,5	5,3	5,4	1,1	4,3
	— Alți factori	36,3	15,2	21,1	33,4	13,0	20,4
	Notă : B = băieți ; F = fete						

TABELUL nr. 2

Nivelul inițial de pregătire a elevilor înscriși la liceul agroindustrial

Nr. crt.	OBIECTUL	Aprecierea în scară 10—0 în:							
		1978				1970			
		$\bar{x}$	A	% s m	% b	$\bar{x}$	A	% s m	% b
1	Limba română	4,2	5—1	54,6	0,0	5,1	7—1	56,3	3,2
2	Limbi moderne	3,1	6—1	68,4	0,0	3,8	6—1	71,4	6,1
3	Matematică	2,6	6—1	79,2	0,0	2,9	6—1	71,1	0,0
4	Chimie	4,5	7—1	60,2	5,6	4,3	6—1	53,8	0,0
5	Total general	3,8	7—1	61,3	1,9	3,9	7—1	65,7	2,3

Notă : $\bar{x}$ = media ; A = amplitudinea ; s m = sub 5 ; b = peste 7

și respectiv 8,4% din elevii înscriși în clasa a IX-a a Liceului agroindustrial.

Decizia privind înscrierea elevilor la Liceul agroindustrial Miroslava a luat-o familia în 50,9% și respectiv 61,2% din cazuri. O pondere ridicată, de 36,3% și respectiv 33,4% o au alți factori care au hotărît înscrierea elevilor la liceul agroindustrial, printre care apropierea de domiciliul părinților, faptul că mai sînt alți copii din sat etc. Într-un număr restrîns de cazuri decizia de îndrumare a elevilor către liceul agroindustrial a avut-o școala.

Cu tot caracterul său limitat ca putere de reprezentare a fenomenului, datele analizate demonstrează că „complexul educațional gimnazial" de la sate nu a asigurat o îndrumare susținută a elevilor către meseriile legate de agricultură, meserii care se pregătesc prin liceele agroindustriale. Rolul hotărîtor în această privință îl au tocmai cei ce trăiesc și muncesc în agricultură, mai cu seamă părinții elevilor.

Datele din tabelul nr. 2 sînt edificatoare asupra nivelului de pregătire cu care elevii din gimnaziu vin în liceul agroindustrial. Credem de prisos orice comentariu. Aceste date demonstrează că spre învățămîntul agroindustrial sînt orientați în mod precumpănitor elevii cei mai slab pregătiți în gimnaziu. Cauzele acestei stări sînt numeroase. Între ele însă un loc important revine mentalității formate de veacuri, că în agricultură poate lucra oricine, că secole la rînd agricultura s-a practicat fără prea multă știință de carte. O asemenea convingere este răspîndită nu numai printre părinții elevilor din gimnaziile sătești, ci și printre educatori și chiar, uneori, printre specialiștii din agricultură. Dar asemenea mentalitate a devenit anacronică. Mutațiile ce au loc în tehnologiile și mijloacele de producție agricolă au la bază progresele contemporane ale științei și tehnicii și ele pot fi însușite numai în condițiile desfășurării eficiente a procesului instructiv-educativ.

Preocupările de orientare școlară și profesională la nivelul gimnaziului crează, după cum arată datele, probleme

deosebit de complicate pentru liceele agroindustriale.

Preocupări de orientare școlară și profesională la nivelul liceului agroindustrial. Colectivul didactic al liceului agroindustrial, în condițiile date de populația școlară primită, trebuie să-și mobilizeze resursele pentru îndeplinirea deziderateloi formării forței calificate de muncă pentru agricultură. Preocupările lui trebuie să cuprindă elevii la nivelul gimnaziului, la nivelul treptei I și la nivelul treptei a II-a de liceu.

La nivelul vîrstei gimnaziale influența liceului se poate manifesta direct, de către personalul didactic, sau indirect, prin activitatea elevilor din liceu. Activitatea directă se desfășoară în forme variate: prin popularizarea liceului în rîndul locuitorilor de la sate; prin dezbateri organizate în sate, prin articole de presă etc. Din numeroasele forme folosite de Liceul agroindustrial Miroslava, cele mai bune rezultate au fost obținute în urma dezbaterilor. În cadrul căminelor culturale, dar mai ales al școlilor generale sătești și cu prilejul conducerii acestora, s-au organizat adunări cu părinții elevilor ultimei clase gimnaziale. În cadrul unor astfel de adunări s-au pus în dezbatere problemele legate de profesiile agricole, prin prezentarea fiecăreia în parte atît sub aspectul numărului de locuri de muncă, cît și al tehnicității și perspectivelor ce le deschide unui tînăr. Pe un asemenea fond, un cadru didactic de la liceu a prezentat profilul și meseriile care se pregătesc în școala pe care o reprezintă, cît și condițiile de studiu și viață, pe care le asigură liceul. Asemenea dezbateri sînt de dorit în tot timpul anului școlar, dar mai cu seamă în trimestrul premergător absolvirii gimnaziului. Un rol pozitiv hotărîtor în formarea atitudinii părinților îl au rezultatele obținute de liceu, confirmate de activitatea absolvenților în producție sau în facultățile de profil.

O influență importantă asupra atitudinii părinților elevilor din gimnaziu o au elevii de liceu agroindustrial. Ei reprezintă legătura nemijlocită cu viața oamenilor de la sate, exemplul lor — pozitiv sau negativ, după caz — fiind criteriu de valoare al liceului și al învățămîntului agroindustrial în general, criteriu cu o mare putere de influență asupra deciziei părinților. Desigur, fiecare părinte dorește să-și dea copilul într-un așezămînt școlar serios, cu valențe sigure pentru pregătirea elevilor, aspecte ce se reliefează deosebit de pregnant din comportarea și atitudinea elevilor liceului agroindustrial. Adesea apare mai important pentru părinți nu meseria de viitor, ci valoarea unității de învățămînt, valoarea verificată prin calitatea absolvenților, recunoscută de lumea satelor.

La nivelul treptei I de liceu rolul personalului didactic devine hotărîtor, iar formele de orientare școlară și profesională capătă funcții active și nemijlocite. Indicii sintetici de eficiență a activității de orientare școlară și profesională sînt dați, în condițiile generalizării treptei I de liceu, de numărul elevilor rămași înscriși în liceu după fiecare etapă școlară, ca și de formele de

TABELUL nr. 3

Evoluția efectivului de elevi din treapta I

Specificare	Clasa	Anii școlari considerați							
		1976/77		1977/78		1978/79		1979/80	
		Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%	Abs.	%
Elevii înscriși la 15-IX	IX	140	100	155	100	226	100	140	100
	X	106	100	105		89		180	100
Elevii rămași înscriși la 15-VII	IX	105	75	99	63,7	202	89,9	125	89
	X	102	96	103	98,0	82	92,0	178	988
Elevii cuprinși în tr. II liceul agroindustrial	—	59	57,8	73	70,6	74	90,2	—	—

învățămînt spre care se îndreaptă elevii la absolvirea treptei I.

Un exemplu edificator poate fi întîlnit în activitatea Liceului agroindustrial Miroslava. Datele din tabelul nr. 3 demonstrează existența a două perioade net distincte: 1976—1978 și 1978—1980. În prima perioadă pierderile de elevi, care s-au retras în cursul anului după înscriere, au fost de 25,0% pînă la 34,3% în clasa a IX-a. În perioada a doua pierderile s-au restrîns în limitele de 10—11% la aceeași clasă. La clasa a X-a plecările din liceu au fost considerabil mai mici în toată perioada analizată. Procentul elevilor cuprinși în treapta a II-a a învățămîntului agroindustrial a fost de 57—70% în prima perioadă și de peste 90% în a doua perioadă.

Explicațiile constau în intensificarea procesului instructiv-educativ și de orientare școlară în etapa a doua, ca urmare

a sporirii cerințelor față de calitatea muncii în învățămîntul agroindustrial. Noua calitate a fost reflectată de modernizarea și lărgirea bazei materiale a învățămîntului, de sporirea eficienței lecțiilor, de mărirea gamei formelor de educație a elevilor, de mobilizarea organizată a elevilor în valorificarea timpului de școlarizare etc. În ansamblul măsurilor ce definesc noua calitate, un loc important revine contactului nemijlocit al elevilor cu producția, angajării directe a răspunderii elevilor în procesul muncii productive, atitudinii pozitive și unitare a corpului didactic față de perspectivele muncii din agricultură. În locul expunerilor teoretice și, de regulă, greu convingătoare asupra frumuseții profesiilor agricole, au căpătat o pondere tot mai ridicată raporturile nemijlocite cu realitățile cele mai avansate ale tehnicilor agricole. Orice liceu agroindustrial nu pregătește elevi pentru o agricultură a trecutului, ci pentru ceea ce va fi curînd în producție, spiritul prospectiv fiind condiția de bază a întregului proces instructiv-educativ.

Durata a doi ani de pregătire școlară este suficientă pentru dezvoltarea capacităților necesare agriculturii și pentru cunoașterea temeinică a progresului realizat. Ca urmare, procesul de selecție, impus de legislația actuală la trecerea în treapta a II-a, este pe deplin fundamentat, factorii întîmplători, accidentali, caracteristici unor examene, fiind într-o măsură considerabilă eliminați. Un rol hotărîtor în această privință îl are constituirea grupelor intensive de pregătire în clasa a X-a.

În trimestrul II al clasei a X-a se procedează la o triere a elevilor pe baza unor teste docimologice, administrate repetat și în cadrul unui program cunoscut de elevi. Testarea cuprinde mai cu seamă materia obiectelor de admitere în treapta a II-a. Metodologia de examinare este cunoscută din literatură. Pe lîngă mobilizarea efortului elevilor la asimilarea sistematică a materiei, testarea asigură și o bază obiectivă de apreciere a capacităților formate în raport cu cerințele producției agricole. Elevii care se ridică la nivelul standardelor stabilite sînt reuniți în așa-zisele grupe intensive. Începînd cu trimestrul III, se diferențiază programul de lucru al grupelor intensive. Diferențierea privește structura lecțiilor la toate obiectele, predominînd metodele active de asimilare a materiei, suplimentarea programului de pregătire la obiectele de admitere cu o oră pe săptămînă (timp în care se seminarizează întreaga materie prevăzută de programele de admitere), suplimentarea timpului de pregătire individuală (meditație) cu 1—2 ore/zi, programarea practicii comasate la sfîrșitul trimestrului III și valorificarea după-amiezelor pentru studiu dirijat și pentru seminarizarea materiei prevăzute de programa de admitere. În aceste condiții șansele elevilor cuprinși în programul intensiv de pregătire sînt mult mărite la concursul de admitere în treapta a II-a a liceului agroindustrial.

Paralel cu efortul depus, se desfășoară o susținută acțiune de clarificare a elevilor și mai cu seamă a familiilor elevilor în legătură cu rezultatele testărilor, cu perspectivele pregătirii etc. Acolo unde apar opțiuni pentru alte meserii, mai ales neagricole, sînt limpezite situațiile încă din trimestrul II. Un elev cuprins în programul intensiv de pregătire devine conștient că cele mai mari șanse le are la un concurs în liceul agroindustrial sau în învățămîntul profesional din aceeași ramură.

La nivelul treptei a II-a de liceu efortul de orientare școlară și profesională capătă noi dimensiuni, fiind definit de indici calitativi deosebiți. Între aceștia, procentul de cuprindere a absolvenților în învățămîntul superior și eficiența în producție, dată mai ales de stabilitatea în ramură, prezintă o relevanță indiscutabilă. Datele din tabelul nr. 4 ilustrează unele aspecte cu date de la Liceul agroindustrial Miroslava.

Se constată că din prima promoție de absolvenți nu a reușit să facă față examenului de admitere în învățămîntul superior agronomic nici un absolvent, dar marea majoritate lucrează în producție în unitățile agricole. Din promoția 1978/1979 au reușit în învățămîntul superior 27,9%. Este semnificativ faptul că toți acești absolvenți au fost cuprinși în grupa in-

TABELUL nr. 4

Situația elevilor din treapta a II-a după absolvire

Categoriile de absolvenți ai liceului agroindustrial	Anii școlari considerați			
	1978		1979	
	Abs.	%	Abs.	%
Reușiți la învățămîntul superior	0	0,0	19	27,9
Lucrează în agricultură	58	86,0	46	67,6
Lucrează în alte sectoare	10	14,0	3	4,5
Nu lucrează organizat	0	0,0	0	0,0

tensivă de pregătire. Aproape 60% din efectivul grupei intensive a reușit să facă față examenului de admitere în învățămîntul superior de profil, ceea ce demonstrează convingător că orientarea profesională a elevilor din treapta a II-a și mai ales din ultima clasă, constituie o condiție esențială.

În treapta a II-a, constituirea grupelor intensive a fost asociată cu acțiuni speciale de angajare a interesului elevilor, creînd baza motivațională hotărîtoare pentru succes. Spre deosebire de populația școlară a altor licee, la care năzuința de reușită în învățămîntul superior constituie un adevărat crez de familie, la Liceul agroindustrial Miroslava era dominant sentimentul suficienței. Această trăsătură era caracteristică nu numai elevilor, dar mai ales familiilor și chiar unor factori educativi interni. Crearea conștiinței asupra valorii proprii, a convingerii că suficiența duce la plafonare, că firesc este pentru ființa umană năzuința spre noi culmi ale cunoașterii, a necesitat un adevărat program de acțiuni special destinate. Între acestea, un rol deosebit l-a avut schimbarea atitudinii factorilor educativi, convorbirile speciale cu elevii, între care unele individuale, convorbiri cu părinții etc.

CÎTEVA CONCLUZII ce se desprind din datele examinate și experiența Liceului agroindustrial Miroslava pot avea semnificații mai largi decît perimetrul unei singure școli. Între acestea, atenția este reținută în mod deosebit de următoarele :

1) Evoluția agriculturii, în condițiile făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, reclamă o susținută și foarte bine organizată activitate de orientare a tineretului către producția agricolă, care să ducă la statornicirea lui în sate și la racordarea forței lui de muncă la nevoile dezvoltării unităților agricole de producție.

2) Stabilizarea tineretului în mediul rural și orientarea lui către agricultură este condiționată însă și de alți factori, între care au o însemnătate hotărîtoare, optimizarea activităților agricole, dezvoltarea activităților neagricole complementare, optimizarea cadrului rezidențial și dezvoltarea sectorului terțiar etc.

3) Pe fondul acestor schimbări de ordin social-economic și politic, școala în general și învățămîntul agricol în particular au de jucat un rol de primă importanță în orientarea tineretului către producția agricolă. Este știut că întregul tineret, pînă aproape de vîrsta majoratului, se află sub influența nemijlocită a școlii. În acest timp trebuie create disponibilitățile pentru producția agricolă și nu mai tîrziu, cînd solicitările personalității umane se desfășoară pe noi și mai ample dimensiuni.

4) În cadrul unui liceu agroindustrial preocupările pentru orientarea școlară și profesională agricolă trebuie să aibă caracteristici de sistem, inclus în economia permanenței procesului instructiv-educativ. Acțiunile de orientare a elevilor spre agricultură nu pot fi accidentale, disparate sau sub formă de campanie. Din contra, ele se cer organizate metodic, incluse în ansamblul structurilor de influențe școlare, să aibă un caracter de preocupare permanentă.

5) Orientarea școlară și profesională agricolă trebuie să se desfășoare la toate nivelurile sistemului nostru școlar : școala primară, gimnaziu, treapta I liceală, treapta a II-a liceală. La toate nivelurile se cere intensificată activitatea de orientare spre agricultură a tineretului, dar mai cu seamă la nivelul gimnaziului sătesc, unde se manifestă, după cum s-a văzut, neajunsuri deosebit de grave sub acest aspect.

6) Orientarea spre agricultură a tineretului nu trebuie să fie îngrădită de măsuri administrative, ci ea trebuie să aibă la bază un proces activ, desfășurat în cadrul școlii, de formare a conștiinței, de constituire a unor elemente afective și volitive strict necesare pentru actul decizional al tînărului în alegerea unei profesii agricole. Ca urmare, orientarea școlară și profesională spre agricultură trebuie să devină un amplu și bine structurat complex de influențe educative, care privesc toate domeniile de desfășurare a procesului de învățămînt și care trebuie să se adreseze ansamblului resorturilor ființei umane.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R.*, Editura politică, Buc. 1979.
2. BĂRBULESCU P., *Contribuția învățămîntului la pregătirea forței de muncă*, Vol. „Școala și producția", Ed. Litera, Buc. 1976.
3. CUȚI P., CERCHEZ C., *Unele probleme referitoare la orientarea absolvenților școlilor generale din zonă către Liceul agricol Podu-Iloaiei*, Vol. „Orientări metodico-științifice", Iași, 1974.
4. MARIAN T., *Un învățămînt agroindustrial modern*, „Revista învățămîntului liceal și tehnic-profesional" nr. 3, 1979.
5. SALADE D., *Activitățile tehnico-productive, important sprijin al orientării școlare și profesionale*, rev. „Orientarea școlară și profesională", nr. 2, 1972.
6. A.S.S.P., *Probleme ale stabilizării tineretului în mediul rural*, Sinteze informative, nr. 9, 1976.

MAISTRUL - INSTRUCTOR — BUN SPECIALIST ȘI EDUCATOR

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUȚ
inspector general în M.E.Î.

Programul pregătirii forței de muncă, dezbătut de Congresul educației și învățământului, ilustrează grija permanentă a partidului și statului nostru pentru asigurarea condițiilor necesare formării viitorului schimb al constructorilor socialismului în concordanță cu cerințele științei și tehnicii contemporane. În acest program școala este considerată factor determinant în pregătirea forței de muncă, condiție ce obligă toate cadrele care se ocupă de pregătirea și formarea tineretului școlar, să-și sporească continuu competența profesională și de educator.

UN ROL IMPORTANT îl deține în școală maistrul-instructor, care, alături de toate cadrele didactice, răspunde de modul cum elevii din învățământul obligatoriu de 10 ani și liceal își însușesc meseria în care se pregătesc. Prin poziția și sarcinile sale, **el se situează direct în rîndul producătorilor de bunuri materiale,** ceea ce îi conferă o calitate superioară față de celelalte cadre didactice. Integrat însă în rîndul personalului muncitor din învățămînt, maistrul-instructor are obligația ca, prin desfășurarea corespunzătoare a practicii productive a elevilor, să verifice însușirea conștientă de către aceștia a cunoștințelor teoretice și practice, să-i ajute să-și formeze priceperi și deprinderi înaintate de muncă și să contribuie nemijlocit la punerea bazelor educației constructorilor de mîine ai socialismului și comunismului.

Noile condiții asigurate maistrului-instructor plasează personalitatea sa în spirala unui specialist, competent în meseria pentru care are calificare, de exemplu, de om apt să trăiască și să muncească conform înaltelor comandamente etice, caracteristice societății noastre socialiste și de **bun educator,** capabil de a fundamenta științific metodele de organizare și desfășurare a instruirii practice a elevilor.

Cu bogata sa experiență de producție, maistrul-instructor aduce în școală modele de organizare a muncii productive în cadrul procesului de învățămînt și reprezintă pentru elevi un exemplu de om al muncii pentru angajarea lor în școală la activitatea practică desfășurată în condiții de producție.

Cadrul activității sale este conturat de sarcinile care îi revin în domeniul asigurării instruirii practice a elevilor, activitate ce trebuie tratată ca subsistem, alături de alte trei, și anume : însușirea bazelor științifice, prin studiul disciplinelor fundamentale, preocupări tehnico-științifice în afară de clasă (cercuri, cercetarea științifică a elevilor, concursuri ș.a.), munca social-utilă, de participare a elevilor la activități specifice adulților. Înțeleasă în acest fel, **instruirea practică se constituie ca principal mijloc de valorificare a caracterului practic-aplicativ al întregului învățămînt,** de reglare și coordonare a întregii activități de legare strînsă a învățămîntului de viață, muncă și producție.

Scopul general al instruirii practice este **adaptarea elevilor la lumea muncii, tehnicii și producției, inițierea și instruirea lor în bazele științifice ale producției moderne și formarea deprinderilor de muncă, pregătirea pentru a formula opțiuni în vederea continuării studiilor pe treptele superioare de învățămînt, pentru munca de producție în profil larg, care să asigure mobilitate profesională pentru adaptarea lor cu ușurință la viața economico-socială** după absolvirea învățămîntului obligatoriu de 10 ani sau a celui liceal.

ȚINÎND SEAMA DE SCOPUL GENERAL al acestor activități, maistrul-instructor are următoarele obligații :

— înarmarea elevilor cu temeinice cunoștințe științific fundamentate, formarea concepției comuniste despre realitate, dezvoltarea intereselor pentru cunoaștere ;

— educarea elevilor în spiritul eticii și echității socialiste ;

— pregătirea elevilor pentru viața colectivă, viața familială, pentru alegerea conștientă și liberă a profesiei și pentru producție, grija pentru păstrarea sănătății lor ;

— studierea particularităților individuale, a condițiilor de viață, menținerea relațiilor cu părinții, cu opinia publică, propagarea cunoștințelor pedagogice ;

— ridicarea sistematică a nivelului său ideologic, teoretic și a calificării pedagogice.

Maistrul-instructor este chemat să constituie un exemplu de muncă, de viață (personală), de comportament și de respectare a legilor de conviețuire socialistă.

Deosebita importanță a instruirii practice impune o temeinică fundamentare științifică a metodelor de organizare și desfășurare a practicii productive. Pentru aceasta maistrul-instructor trebuie să cunoască principiile pedagogice și psihologice, didactica științei muncii, să studieze și să folosească experiența și practica școlară.

Autoritatea sa se întemeiază pe pregătirea lui profesională, pedagogică și politico-ideologică, pe experiența lui de a realiza o instruire practică a elevilor corespunzătoare, pe dragostea față de aceștia și pe priceperea lui de a organiza colectivul de elevi. Utilizînd cele mai moderne aparate, instrumente, materiale de documentație tehnică și metode de învățămînt, el asigură instruirea elevilor pentru folosirea metodelor înaintate de muncă, a utilajelor și uneltelor de lucru, să respecte unele reguli de producție, de tehnica securității și protecției muncii, a igienei de producție și a regulilor de prevenire a incendiilor.

INSTRUIREA PRACTICĂ URMĂREȘTE, din punct de vedere didactic, în principal **obișnuirea elevilor cu studiul tehnico-tehnologic al obiectelor (reperelor)** sau al lucrărilor practice în paralel cu formarea priceperilor și deprinderilor de executare a operațiilor de lucru. Pentru a realiza această inițiere, maistrul-instructor trebuie să știe, în raport cu programul de lucru stabilit, pe ce cunoștințe științifice și tehnice dobîndite de elevi se poate sprijini, astfel încît aceștia să nu realizeze numai reproducerea mecanică (meșteșugărească), ci înțelegerea tehnologică a activității practice desfășurate. Elevul trebuie să-și dea seama că modul în care a realizat obiectul (reperul) sau lucrarea practică respectivă reprezintă o soluție optimă. În aceste condiții activitățile tehnico-practice au un caracter formativ-utilitar și se sprijină pe cunoștințele asimilate de elevi la celelalte discipline de învățămînt și pe valorificarea capacității lor de a le aplica în practică.

Organizarea și desfășurarea în acest mod a instruirii practice solicită însă **stabilirea cu claritate a obiectivelor specifice** realizării pregătirii tehnice practice a elevilor. Pentru a stabili aceste obiective, maistrul-instructor trebuie să aibă în vedere că, în **conceptul de tehnică și tehnologie** intră, de fapt, **obiectele — realizarea — construcția tehnică și producția,** sau putem accepta că obiectele și construcția tehnică se subordonează realizării și producției. Avînd la îndemînă această decodificare, se poate stabili atît **cîmpul de acțiune,** cît și **obiectivele specifice** pe care să le urmărească în desfășurarea, pe baze științifice, a instruirii practice a elevilor.

Pentru exemplificare redăm, în continuare, un **model didactic, cadru de analiză** a elementelor componente ale tehnicii și tehnologiei industriale, urmărind, bineînțeles, ca acest model să fie adaptat de cei care îl aplică, la specificul și profilul domeniului în care se organizează și se desfășoară instruirea practică a elevilor.

DIN CERCETAREA OBIECTELOR (REPERELOR) planificate a fi realizate cu elevii în ateliere, se constată că ele pot fi examinate, fie după funcțiile lor, fie după modul în care aceste funcții se realizează tehnic.

În aceste condiții obiectivele specifice ședințelor practice de prezentare a obiectelor (reperelor) care urmează a fi executate de elevi, urmăresc în principal deprinderea acestora cu metodele de înțelegere analitică a obiectelor, prin descompunerea lor pe ansamble și subansamble și dobîndirea de cunoștințe ca și orientări asupra înțelegerii funcționării lor independente și în angrenaje. De asemenea, se stabilește dependența dintre materiale și componentele obiectului respectiv, se determină principiile și legile fizice care fundamentează funcționarea tehnică, se studiază părțile componente, procedeele de realizare etc.

Trecem apoi la construcția tehnică a obiectului respectiv și constatăm, prin desfășurarea acestuia pe subansamble, că ele sînt capabile să funcționeze în vederea atingerii capacității optime de randament și aceasta se realizează în condiții economice. În consecință, se pot formula ca obiective : formarea deprinderilor pentru construcția tehnică, de alegere a soluțiilor, de structurare a posibilităților de producție, de cunoaștere a legilor dintre construcția tehnică și crearea acesteia, de formare a deprinderilor de lucru.

Din punct de vedere didactic cunoaștem că în domeniul științelor fundamentale (fizică, biologie etc.) elevul se plasează pe postul de cercetător și condus (ghidat de profesor), el redescoperă, pe cale experimentală, relația sau legea care face obiectul lecției respective. În cadrul instruirii practice pe tema de construcții

tehnice, elevul trebuie însă să fie stimulat să reinventeze construcția tehnică a obiectului în execuție pe baza unui plan de studiu. La întocmirea unui asemenea plan se are în vedere : prezentarea problemei practice, enunțarea unor funcții (cerințe) ce se așteaptă de la obiectul de lucru, cercetarea ideilor care au condus la soluția adoptată, studierea schițelor, stabilirea modului de realizare a soluției, observarea soluției comparativ și critic. Organizarea pe baza unui asemenea plan de studiu a instruirii practice stimulează imaginația creativă și dezvoltă spiritul de inventivitate, formează spirit critic, de judecată prin alegerea soluției, duce spontan elevul spre exprimarea liberă, obligîndu-l să-și utilizeze cunoștințele, experiența de viață.

ÎN CEEA CE PRIVEȘTE PRODUCȚIA obiectului (reperului) în lucru, constatăm că aceasta reprezintă de fapt procesul său de realizare, ceea ce cere deprinderi de utilizare a sculelor, dispozitivelor, verificatoarelor, precum și a mașinilor de prelucrare și modelare a diferitelor materiale. Deci se pot **formula ca obiective :** dezvoltarea la elevi a capacității de decizie privind utilizarea corespunzătoare a mijloacelor de prelucrare și modelare a materialelor brute într-un produs finit, cunoașterea relațiilor din lanțul tehnic-tehnologic, modul și succesiunea procesului de muncă, utilizare, funcționarea, conducerea și reglarea mașinilor, cunoașterea regulilor de producție, a elementelor de bază care definesc conținutul profesional al diferitelor meserii. Avînd stabilite asemenea obiective, se organizează și se desfășoară o serie de ședințe de instruire practică pentru formarea și consolidarea priceperilor și deprinderilor de muncă specifice meseriei în care elevii se pregătesc, conduse și îndrumate însă în mod științific.

Din prezentarea acestui model desprindem faptul că maistrul-instructor trebuie să stăpînească bine meseria în care elevii se pregătesc, să aibă suficiente cunoștințe de specialitate și să fie informat la zi în domeniul tehnic și științific în sectorul pentru care are calificarea. Totodată, el trebuie să aibă o pregătire complexă în domeniul pedagogic, pentru pregătirea și perfecționarea continuă a metodelor de desfășurare a instruirii practice, să se sprijine pe cunoașterea psihologică a copiilor, pe însușirea celor mai noi metode de predare-învățare, de evaluare a rezultatelor obținute în instruirea practică a elevilor.

Alături de celelalte cadre didactice, în întreaga sa activitate, maistrul-instructor are obligația să contribuie la dezvoltarea observației critice și a gîndirii analitice a elevilor, la formarea la aceștia a unei gîndiri tehnice flexibile și creatoare, să le dezvolte capacitatea de a raporta propria activitate la cerințele producției contemporane, prin formarea de deprinderi „polivalente" integrate și subordonate tehnologiilor moderne de producție, să sprijine elevii în înțelegerea concretă a științelor experimentale studiate în școală și să creeze posibilități pentru dezvoltarea talentelor și aptitudinilor.

Maistrul-instructor, ca și învățătorul și profesorul, rămîne în viața și amintirea elevilor ca îndrumător priceput în dezvăluirea tainelor meseriei în care aceștia se pregătesc pentru integrarea lor în viață, în producție.

(Continuare din pag. 20)

școlare prezentate la concurs se remarcă rămîneri în urmă la capitolul cultivarea creativității și afirmarea personalității elevilor. Exceptînd paginile de beletristică, unde originalitatea este implicată, în celelalte sectoare se constată o mai timidă deschidere către universul adolescenței. Ne referim la *cronica școlii* care cuprinde pagini mai potrivite unui anuar școlar (liste de absolvenți, de profesori, consemnări sau palmaresuri etc.), la *dezbateri,* adesea neinteresante, moralizatoare, lipsite de curajul opiniei personale și de combativitate tinerească și la *paginile de știință și tehnică,* cu prea multe compilații după ziare, cărți de popularizare, culegeri de probleme, manuale, tratate etc. Revistele fruntașe și-au cîștigat laurii evitînd aceste capcane ale stîngăciei redacționale. Dezbaterile, mesele rotunde, sondajele s-au referit în mod curajos la unele probleme acute și reale ale tinerilor (comportament reprobabil, superficială atitudine față de muncă, dezinteres pentru cultură, pentru însușirea orizontului intelectual prin pregătirea unilaterală la obiectele de concurs, dificultățile ridicate de unele manuale școlare etc.), propunînd soluții inteligente și bine adecvate condițiilor locale. Paginile de cronică au consemnat evenimente notabile, au realizat ambianța momentului prezent, extragîndu-i semnificația și integrîndu-l în tradiția școlii ; chiar dacă cu greu se poate asigura originalitatea conținutului unui articol de știință și tehnică și în acest sector, unde domină informația, se poate face loc creativității elevilor. E un fapt pozitiv că probleme actuale ale științei și progresului tehnic nu sînt privite doar static, pe latura strict informațională, ci și critic, ca aspecte ale conștiinței și îndatoririlor omului contemporan. Unele redacții au înțeles că interesează mai puțin schema unui aparat, un proces tehnologic reprodus dintr-un manual, cît popularizarea unui procedeu, aparat sau utilaj inventat de un elev, omologat sau omologabil, încurajîndu-se astfel creativitatea tehnico-științifică. Am fost plăcut impresionat de locul acordat de unele reviste activității de cercetare a elevilor în toate domeniile de activitate (etnografie și folclor, arheologie, istorie literară, biologie, fizico-chimice, matematică, tehnologie, etc.). În sfîrșit, poți fi original — într-un domeniu în care nu poți inventa noțiuni, norme sau legi — prin formele originale de prezentare, care scot revistele școlare din monotonie, tipic și uniformizare. Așa cum am mai spus, aplicarea modalităților ziaristice ajută enorm la înviorarea și atractivitatea acestora.

Ne oprim aici, urmînd ca în viitoarea cronică să exemplificăm concret prin primele numere ale anului școlar 1979/1980 primite la redacție modul cum o revistă școlară poate deveni mai eficientă educativ și-și poate cîștiga locul meritat în conștiința generațiilor și, de ce nu, și în istoria școlii românești.

R. ȘIPOT

ROLUL DINAMIZATOR AL FILOZOFIEI EDUCAȚIEI ÎN FORMAREA OMULUI NOU

Dr. EMILIAN DIMITRIU

1. În magistralul Raport prezentat la Congresul al XII-lea al partidului de tovarășul Nicolae Ceaușescu, conducătorul partidului și statului nostru, se acordă o importanță hotărîtoare activității ideologice, politico-educative și din învățămînt pentru formarea omului înzestrat cu o înaltă conștiință socialistă, pentru educarea patriotică și revoluționară a maselor largi și afirmarea plenară în societatea noastră a principiilor eticii și echității socialiste.

Dînd înaltă expresie mîndriei întregului popor, secretarul general al partidului subliniază că în patria noastră se ridică un om nou, profund devotat idealurilor socialismului și comunismului, înarmat cu noile cuceriri ale cunoașterii, cu ideologia științifică a partidului nostru. În același timp, tovarășul Nicolae Ceaușescu arată că dezvoltarea continuă a conștiinței socialiste impune înlăturarea cu hotărîre a lipsurilor și dificultăților existente în ideologie, educație, cultură, în așa fel încît acestea să țină pasul cu dinamismul transformărilor revoluționare. Se face deci necesară o nouă calitate în propaganda de partid, înțeleasă în sfera ei cea mai largă și mai eficientă. Ea poate fi obținută numai prin aprofundarea teoretică a problemelor orînduirii noastre, prefigurarea evoluției în perspectivă a societății socialiste și a fenomenelor ce au loc în lume — pe baza materialismului dialectic și istoric, a socialismului științific și a Programului P.C.R., înfățișarea în adevărata ei lumină a justeței politicii partidului nostru, a umanismului său nou, revoluționar, sporirea combativității tuturor mijloacelor politico-educative împotriva mentalităților și concepțiilor înapoiate, a oricăror influențe ideologice și morale străine.

În uriașul și puternicul front al propagandei de partid, lucrătorii din domeniul filozofiei și al științelor sociale au îndatorirea să-și aducă o contribuție de seamă, net superioară celei de pînă acum. Ei nu pot face acest lucru decît dacă își sporesc necontenit capacitatea de influență, prin efort perseverent de documentare și creativitate, de abordare cutezătoare a problemelor semnificative ale vieții la nivelul marilor schimbări din conștiința poporului român și al transformărilor pe care le străbate omenirea și, așa cum sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, adresîndu-se creatorilor de cultură, de inspirare din impresionantul tablou pe care îl oferă marea ctitorie socialistă a poporului și de participare la munca eroică pentru zidirea noii orînduiri.

2. Filozofiei românești a educației i se cere — în această etapă de hotărîtoare importanță pentru dezvoltarea multilaterală a societății noastre socialiste și, implicit, pentru eficiența activității politico-educative și din învățămînt — să-și învingă deficiențele, să iasă din perioada de „acalmie" și să-și dovedească măsura așteptată a influenței sale asupra educatorilor specializați și a maselor largi de oameni ai muncii. Fiindcă, în epoca noastră revoluționară, nevoia de filozofie a educației este mai mare ca oricînd, așa cum fără precedent este trebuința de educație, de progres spiritual.

A. Ce trebuie să se facă pentru satisfacerea acestor puternice tendințe? În primul rînd, să fie conștientizate nu numai de către „consumatori" ci și de „producători" (înzestrați și competenți) funcțiile actuale ale filozofiei educației, să se instaleze temeinic în felul lor de a gîndi și simți, înțelegerea și convingerea că filozofia educației reprezintă nivelul cel mai înalt de dezbatere a problemelor formării omului, la care se îngemănează ideologia partidului nostru, științele despre om și sociale, practica educațională. Acestea generează necontenit filozofia educației, însă prin specificul său sintetic și prin viziunea-i totalizatoare (relativă), ea este chemată să nege caracterul parti-

cular al diferitelor ştiinţe şi să aducă un plus de cunoaştere, recurgînd la extrapolări dincolo de limitele experienţei, dar şi la interpolări mai curajoase şi mai numeroase decît acelea la care face apel ştiinţa ; în porţiunea obţinută prin extrapolare, cunoaşterea se problematizează şi astfel favorizează creativitatea şi armonizează demersul logic de cunoaştere cu cel exologic (D. D. Roşca)*. Prin includerea viziunilor largi descriptive, a rafinamentelor analitice şi evaluărilor esenţiale, filozofia educaţiei are menirea de a interpreta practica educaţională în lumina modelului teoretic al naturii umane, elaborat pe baza ştiinţelor şi a experienţei largi sociale, pus de acord cu modelul optimal, comunist, de devenire a acestei naturi, model prefigurat în Programul partidului nostru.

Ea trebuie să prezinte problematica educativă ce urmează a fi soluţionată, structurile exemplare de rezolvare, proiectul unei fenomenologii generale a practicii educaţionale comuniste deschise mereu la nou, la progres (P. Apostol). Efectuînd „radiografierea" structurilor şi funcţiilor educaţiei şi „cartografierea" problemelor pedagogice, filozofia educaţiei are şi rostul de „a experimenta" la cel mai înalt nivel teoretic, devenirea praxisului educaţional.

Ea devine eficientă numai dacă simte şi prevede necontenit „pulsul" practicii, dacă se angrenează în explicarea şi orientarea activităţii educative, sesizează contradicţiile, decelează noul, îl apără, îl sprijină în maturizarea sa, îl scoate de sub imperiul spontanului, îi oferă metode de învingere a vechiului. În acest fel, pătrunzînd în nucleul de esenţă al practicii, filozofia educaţiei o sprijină să se transforme, să progreseze. Deci, datorită fundamentului său ştiinţific şi politic, a naturii sale logic — concrete şi prospective, filozofia educaţiei trebuie să fuzioneze cu practica în zona „speculativ-modelatoare" a acesteia, care fecundează şi călăuzeşte „zona ei operaţională".

B. Consideraţiile de mai sus pledează împotriva deducerii filozofiei educaţiei dintr-un sistem de filozofie generală. Deducţia ţine seama de regulile logicii, dar nu şi de realitate. Ea poate fi folosită cînd o chestiune este extrem de clară şi factorii de care depinde sînt limitaţi. Complexitatea faptului educaţional face însă aproape imposibilă decelarea tuturor condiţiilor şi factorilor ce intră în combinaţie şi trebuie luaţi în consideraţie. Dificultăţile deducţiei se datoresc şi faptului că majoritatea termenilor prin care se exprimă cunoştinţa pedagogică nu sînt precişi, ci insuficient definiţi în metafore, analogii, paradoxuri. A utiliza deducţia înseamnă a ignora ceea ce este esenţial în filozofia educaţiei, adică analiza critică îndreptată asupra realului şi ştiinţelor şi viziunea amelioratoare. Filozofia educaţiei care se vrea şi într-adevăr este materialist-dialectică nu înseamnă o deducţie din marxism, nici o adaptare a marxismului la problemele educaţiei sau impunerea dezvoltării educaţiei potrivit tezelor şi principiilor marxismului, ci interpretarea creatoare a formării omului în spiritul materialismului dialectic şi istoric şi în lumina politicii partidului nostru comunist. Adoptînd cadrul de referinţă în funcţie de dinamica şi caracteristicile epocii şi ale poporului nostru, călăuzindu-se după principiul continuităţii şi schimbării în practică şi implicit în lumea valorilor, autenticii filozofi gîndesc educaţia în contextul problematicii de ansamblu a omului, reiau discutarea problemelor educaţiei de la punctul în care se află astăzi — după ce au fost supuse unui maximum de încercări de soluţionare, clarifică modalităţile fundamentale de a gîndi asupra educaţiei, conceptele pe care le folosim, analizele pe care le întreprindem. Ei veghează la înţelegerea umanist-socialistă a educaţiei, oferă soluţii, dar invită şi la meditaţie, luptă pentru trezirea conştiinţelor automulţumite, stimulează entuziasmul celor care ezită, demască iluzionările, dogmatismul şi filistinismul, inerţia, forţele care împiedică progresul operei de educaţie. Gîndirea lor este caracterizată prin claritate şi distincţie, se înscrie în rigoarea logică, dar are şi căldura pe care o dau trăirilor intense, convingerile de nezdruncinat.

C. Aşa cum am mai scris, „efectul de undă" al filozofiei educaţiei trebuie să fie puternic, cuprinzînd în sfera sa deopotrivă pe educatori, oameni de ştiinţă, activişti politici şi masele largi populare.

Cadrele didactice de la toate nivelurile învăţămîntului, indiferent de specialitatea pe care o predau, au nevoie pentru împlinirea funcţiei lor formative comuniste, nu numai de ştiinţă, tehnică, pedagogie, ci şi de înţelegerea profundă, în ansamblu a fenomenului educaţional, a procesului instructiv-educativ, pe care o oferă ideologia şi politica partidului nostru şi filozofia educaţiei. Departe de a fi o disciplină printre altele, filozofia edu-

---

*) Există, pe plan mondial, o diversitate de opinii asupra obiectului filozofiei educaţiei : legile cele mai generale ale fenomenului educativ (N. K. Gonciarov), ultimele principii ale educaţiei (J. Wendon), geneza, caracteristicile şi dezvoltarea fenomenului educativ (R. Hubert), analiza educaţiei în corelaţie cu metafizica, etica, epistemologia (K. Price), clarificarea diferitelor tipuri de cunoaştere din procesul educaţional (C. D. Hardie) etc.

Unii afirmă că termenul de filozofie fiind vag, identificarea lucrărilor de filozofie a educaţiei este aproape imposibilă. Alţii susţin că acţiunea de formare a omului nu are nevoie de filozofie, ci de bun simţ, de experienţă şi ştiinţă ; filozofii, fiind de obicei sceptici, împiedică elaborarea deciziilor ; beneficiul practicii şi al cercetării pedagogice din gîndirea filozofică nu poate fi verificat, deoarece filozofia este prea abstractă.

caţiei deţine un rol esenţial în structurarea şi continua îmbogăţire a „zonei de esenţă" a personalităţii, a conştiinţei lor politico-morale şi profesionale, care se vădeşte permanent în conduita din şcoală şi din societate. Bineînţeles, îndeplinirea acestui rol este condiţionată de calitatea gîndirii celor care elaborează lucrări de filozofia educaţiei. Educatorii aşteaptă de la asemenea lucrări explicarea transformărilor de ordinul fundamentelor pe care le străbat — în contextul mondial — educaţia şi învăţămîntul în etapa dezvoltării multilaterale a societăţii noastre socialiste şi a trecerii ei spre comunism, dezvăluirea relaţiilor de interdependenţă dintre economic, social, ideologico-politic şi educaţional, dintre progresul material **şi spiritual, relevarea** specificului antropogonic şi sociogonic al formării omului în următoarele decenii, discutarea formelor şi metodelor educaţiei permanente, prezentarea mutaţiilor structurale şi funcţionale din învăţămînt, în lumina concepţiei despre integrarea acestuia cu cercetarea şi producţia, cu practica socială etc. Filozofia educaţiei **poate** să-şi exercite funcţiile comprehensivă, prospectivă şi mobilizatoare în legătură cu orice aspect al formării omului, dar **trebuie** să facă acest lucru cînd este vorba de priorităţi, de incidenţe critice şi neclarităţi în problemele de educaţie şi învăţămînt, mai ales prin centrarea dezbaterii asupra acestora pe idealul comunist de societate, social şi de personalitate şi pe scopurile proprii actualei şi viitoarelor perioade istorice.

Forţa integratoare a finalităţilor este de neînlocuit în activitatea cadrelor didactice : puritatea, esenţialitatea şi constanţa lor determină selecţia modalităţilor celor mai eficiente de valorificare a resurselor (umane, tehnico-materiale, financiare, timp) implicate în procesul de învăţămînt, căile de conjugare a eforturilor tuturor factorilor ce concură la formarea tinerilor (nu trebuie uitat „coeducatorul ascuns" de care vorbea E. Spranger), criteriile de evaluare a activităţii educative, stilul de a exista, de a trăi şi a munci al educatorilor în şcoală şi în comunitatea socială. Aura romantic-revoluţionară a finalităţilor comuniste potenţează capacitatea intelectuală, stimulează creativitatea, nutreşte solidaritatea şi responsabilitatea, dinamizează pasiunea dăruirii pentru binele comun, reunind pe educatori şi educaţi (adică întregul popor) în comuniunea spirituală la care tinde societatea noastră educativă.

Nevoia de filozofie a educaţiei este simţită puternic de tineri care, dincolo de anecdoticul şi nu rareori superficialitatea unor materiale oferite de mass-media, de „clişeele" multor opere literare şi de academismul manualelor şi a altor lucrări de filozofie caută — la luminile înţelepciunii şi căldura inimii — sprijin, sfat, îndrumare pentru confruntările lor adesea nemărturisite cu viaţa şi munca, cu iubirea şi prietenia, ca să-şi cucerească un loc în lume, un fel anume de „a locui lumea", corespunzător identităţii psihice a fiecăruia şi generozităţii caracteristice tuturor.

Nu trebuie să uităm şi caducitatea la care se expune cercetarea despre educaţie şi învăţămînt, atunci cînd nu ştie să cultive raporturi fecunde cu dezbaterile filozofice asupra formării omului. Din păcate, nevoia de filozofia educaţiei la unii cercetători din domeniul ştiinţelor educaţiei este scăzută şi aceasta influenţează negativ întreaga lor muncă, eficienţa acesteia. Este încă firavă convingerea lor că orice cercetare pe tărîmul educaţiei şi învăţămîntului nu-şi poate determina cu precizie obiectivele, nu-şi găseşte sistemul de metode adecvat, nu se înscrie în orizontul care reuneşte cei trei timpi ai istoriei, nu-şi împlineşte intenţia sa transformatoare, decît dacă se revendică de la concepţia umanist socialistă a partidului nostru asupra esenţei şi devenirii omului şi se întoarce la aceasta „cu dobîndă". În absenţa intimităţii cu filozofia educaţiei, cercetătorul nu-şi împlineşte formaţia sa universală, nu înţelege spiritul cooperării în ştiinţă, rămîne un empirist sau enciclopedist, cade „pradă" misticii diferitelor tehnici de investigaţie, este nesigur în exercitarea gîndirii creatoare. Filozofia educaţiei luminează pe cercetător în conceperea, desfăşurarea şi valorificarea cercetării prin raportarea ei la ansamblul personalităţii, la sistemul social şi la ideal, favorizează fantezia şi o corelează cu responsabilitatea. Ea convinge pe cercetător asupra necesităţii armonizării explicaţiei prin cauze cu explicarea prin scopuri, a explicativului cu comprehensivul, a normativ-analiticului cu empiric-analiticul. Există complementaritate intuitiv-ştiinţific-filozofic în dezvăluirea adevărului, iar cunoaşterea se mişcă ritmic în toate formele sale : experienţă, analiză, sinteză (W. E. Hocking). Faptul educaţional nu poate fi explicat, dacă nu este şi înţeles, deci raportat la intenţii, semnificaţii, norme, valori, motivaţii, idealuri.

Urmărind descoperirea şi stăpînirea structurilor celor mai adînci, cercetătorii în pedagogie riscă să piardă contactul nemijlocit cu lumea valorilor esenţiale. Numai spiritele luminate şi refractare oricărei iconoclastii pot găsi căile către integralitatea şi armonia faptului educaţional. La meditaţie invită „distanţa" dintre esenţă şi structură, aspiraţia către înţelegerea totală. Insatisfacţia, venită nu rareori din cercetare, trebuie să ducă spre soluţii de echilibru la un nivel mai înalt : meditaţia este singura compensatorie şi completudinală.

MODALITĂȚI DE INTEGRARE A DOCUMENTELOR CONGRESULUI AL XII-LEA AL P.C.R. ÎN LECȚIILE DE ȘTIINȚE SOCIALE

Prof. SILVIU CERCEA

Liceul pedagogic — Deva
județul Hunedoara

Pentru profesorul de științe sociale ancorarea fiecărei lecții în problematica ideologică a documentelor de partid reprezintă o condiție sine qua non a asigurării veridicității și accesibilității acestora, precum și a unui climat atractiv, interesant și convingător de dobîndire a noilor cunoștințe de către elevi. Această sarcină se amplifică pînă la cota maximă în liceele pedagogice, care au o mare responsabilitate socială pentru pregătirea viitorilor educatori comuniști, care pe lîngă o bună pregătire psihopedagogică și de cultură generală trebuie să fie temeinic înarmați cu concepția revoluționară — materialismul dialectic și istoric — cu principiile fundamentale ale politicii partidului nostru, cu puternice convingeri comuniste despre muncă și viață.

PRIMA CONDIȚIE DE CARE DEPINDE REALIZAREA INTEGRALĂ a documentelor Congresului al XII-lea în lecții o constituie **o bună cunoaștere a acestora, studierea lor temeinică de către fiecare cadru didactic, meditînd asupra fiecărei idei noi și stabilind acele asociații logice ce decurg cu necesitate din acestea, și tematica programelor școlare.** Numai astfel documentul de partid devine parte organică, indisolubilă lecției, și se vor evita situațiile de „lipiri forțate", „actualizări" improprii, „citări" artificiale care de cele mai multe ori diminuează decît asigură realizarea scopului educativ propus.

Integrarea armonioasă a documentelor de partid în lecțiile de științe sociale se poate asigura prin modalități diverse, dintre care voi exemplifica doar cîteva pe care le-am folosit în predarea disciplinelor de științe sociale din liceu.

În primul rînd, documentul de partid poate fi folosit ca bază de la care să se pornească în rezolvarea unor probleme la care elevii să fie antrenați activ pentru pregătirea răspunsurilor și demonstrarea adevărurilor lor. Prin acest procedeu elevul încetează de a mai fi un factor de receptare pasivă, care să se rezume numai la acumularea mecanică a unor cunoștințe, ci devine un factor activ ce participă efectiv la obținerea cunoștințelor. Astfel, la tema „Politica P.C.R. în domeniul agriculturii" în cadrul disciplinei „Cunoștințe economice", la clasa a IX-a, am pornit citind din Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. următorul pasaj: „În perioada 1981—1985 se va asigura accelerarea procesului de dezvoltare intensivă și de modernizare a agriculturii, ca una din cele mai importante priorități ale planului cincinal" (p. 30).

Am adresat apoi întregii clase întrebarea: „De ce considerați că dezvoltarea agriculturii constituie un obiectiv esențial al cincinalului în viitor, una din activitățile prioritare pentru partidul și poporul nostru" ?. Fiecare dintre elevi a încercat să găsească un răspuns cît mai complet, răspunsuri care însumate ne-au dat o imagine cît mai exactă despre marele rol ce-l are agricultura ca sursă importantă de materii prime pentru industrie, de asigurare a alimentației populației și de produse mult solicitate la export etc.

În aceeași ordine de idei, elevii au scos în evidență condițiile favorabile care asigură dezvoltarea într-un ritm înalt a producției agricole din țara noastră ca: suprafața relativ mare de teren agricol și arabil, condițiile favorabile de climă și sol, resurse de forță de muncă, o industrie chimică și constructoare de mașini dezvoltată, generalizarea relațiilor de producție socialiste la sate etc.

DUPĂ CE AU FOST TRECUTE, pe scurt, în evidență marile realizări obținute în dezvoltarea agriculturii noastre socialiste, concretizate în creșterea producției agricole de 3,5 ori în ultimii 30 de ani, s-a trecut la însușirea conștientă și activă de către elevi a principalelor prevederi stabilite de Congresul al XII-lea al P.C.R. privind înfăptuirea

în viitorul cincinal a unei profunde revoluții agrare în țara noastră. În acest sens s-a cerut elevilor să ia din setul de documente de partid (care se află într-un număr satisfăcător pentru întregul efectiv de elevi al claselor, la cabinetul de științe sociale) Raportul prezentat în fața Congresului de tovarășul Nicolae Ceaușescu, citindu-se pe fragmente, logic închegate, cap. II „înfăptuirea unei profunde revoluții agrare, dezvoltarea și modernizarea susținută a producției agricole" (p. 32—38). După citirea, iar dacă era cazul chiar recitire apoi dezbătîndu-le, elevii au reușit să înțeleagă conținutul de idei, măsurile stabilite, care transpuse în practică vor asigura revoluționarea întregii agriculturi în viitorul cincinal. Pe măsură ce aceste măsuri erau corect formulate elevii și le treceau pe caiet.

Folosesc acest procedeu la toate clasele, dar în special în primele clase de liceu, el contribuind în mare măsură la formarea deprinderii de studiere conștientă și înțelegere corectă, de conspectare a documentelor de partid, deprinderi care vor folosi cu bune rezultate în clasele mai mari.

În finalul lecției am arătat elevilor că dezvoltarea agriculturii în cincinalul 1981—1985 nu reprezintă numai o activitate prioritară la nivelul general al țării, ci pentru unele județe aceasta va reprezenta sarcina poate cea mai grea. În acest sens am dat ca exemplu Planul-directivă de dezvoltare în profil teritorial al județului Hunedoara, care prevede o creștere în cincinalul 1981—1985 a producției agricole de 77%, față de 37% creștere a producției industriale.

Am făcut acest lucru pentru ca elevii să înțeleagă că studiul documentelor Congresului nu reprezintă de fapt un scop în sine, o activitate abstractă, ci trebuie să asigure antrenarea conștientă a întregului popor la activitatea creatoare de transpunere în viață a acestora, inclusiv activitatea elevilor și a cadrelor didactice menite să sprijine dezvoltarea agriculturii județului nostru.

Organizînd astfel lecțiile de Cunoștințe economice, elevii rămîn cu convingerea că menirea acestora este nu însușirea unor teze teoretice abstracte, ci problemele concrete ale politicii economice a partidului nostru, problemele de muncă și viață ale fiecărui cetățean în ultimă instanță. Poate tocmai acest fapt a făcut ca majoritatea elevilor școlii noastre să-și însușească Cunoștințele economice cu plăcere și interes.

UN EFECT EDUCATIV SPORIT se realizează cînd, în locul citirii de către profesor sau elev a unui text dintr-un document de partid, se redă cu ajutorul magnetofonului fragmentul respectiv din înregistrările unor cuvîntări ale secretarului general al P.C.R. Pentru aceasta ca și pînă în prezent cu ocazia transmiterii în direct la radio și televiziune a ședinței de deschidere a Congresului, am înregistrat pe bandă magnetică în întregime Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. Această înregistrare este des folosită la lecțiile de științe sociale, la activitățile educative, învățămînt de partid, sindicat și U.T.C., precum și în alte activități.

Așa de pildă, la tema „Epoca contemporană" din cadrul disciplinei „Cunoștințe social-politice", clasa a X-a, după ce în prealabil folosind Programul P.C.R. (p. 21) elevii au dedus definiția epocii contemporane, s-a audiat la magnetofon partea introductivă a cap. VI — „Activitatea internațională a partidului și statului nostru" din Raportul la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. Pentru început, după ce li s-a atras atenția elevilor că vor audia caracterizarea făcută de tovarășul Nicolae Ceaușescu epocii contemporane la Congresul al XII-lea, și că ei vor trebui să rețină principalele caracteristici ale acestei epoci, s-a audiat prima dată fragmentul în întregime, pentru a li se forma o imagine de ansamblu și a se deduce ideile generale, după care trecîndu-se la reluarea audierii pe fragmente scurte și logic închegate, elevii au reținut și sistematizat, printr-un dialog viu sub conducerea și îndrumarea profesorului, principalele caracteristici ale vieții internaționale contemporane. Ei au dedus realismul și justețea aprecierilor partidului nostru privind existența pe plan mondial a celor două tendințe diametral opuse (tendința spre menținerea sferelor de influență și dominație, spre o nouă împărțire a acestora, iar, pe de altă parte, tendința de a se pune capăt politicii imperialiste de forță și dictat, a sferelor de influență); amplificarea crizei economice, petroliere, financiare și pe această bază a crizei sociale și politice a lumii capitaliste; ascuțirea contradicțiilor dintre state, agravarea conflictelor existente și apariția altora noi; înrăutățirea condițiilor de viață a maselor în multe state în timp ce sporesc profiturile monopolurilor și societăților supranaționale, adîncirea decalajelor dintre state; agravarea sărăciei și mizeriei a sute de milioane de oameni în timp ce se cheltuiesc sume enorme pentru înarmare; intensificarea luptei maselor populare, a forțelor progresiste împotriva politicii imperialiste, colonialiste și neocolonialiste; creșterea influenței și prestigiului socialismului pe plan mondial etc.

Pentru a veni în ajutorul elevilor, prin participarea concomitentă a mai multor analizatori, aceștia au putut să urmărească, pe măsura audierii la magnetofon, și textul scris din Raport, prin aceasta fiindu-le mai ușor să desprindă ideile principale.

Dacă la clasele din prima treaptă de liceu actul predării și învățării are loc într-un grad mai mare de îndrumare și coordonare a profesorului, la clasele trep-

tei a II-a a liceului pot fi folosite procedee care asigură o mai mare independență elevilor în studierea și analizarea documentelor de partid. Așa de exemplu, tema „Politica industrială a P.C.R.", la disciplina Economie politică, clasa a XI-a, am structurat-o în felul următor: după ce în prima oră am realizat însușirea de către elevi a cunoștințelor privind necesitatea industrializării socialiste și rolul pe care aceasta l-a avut în crearea și dezvoltarea bazei tehnico-materiale a socialismului în țara noastră, în ora următoare am studiat tema „Congresul al XII-lea al P.C.R. despre continuarea pe o treaptă superioară a politicii de industrializare". Timp de 20 minute s-a stabilit ca sarcină pentru fiecare elev să studieze individual și să extragă principalele direcții privind dezvoltarea industriei României în cincinalul 1981—1985, cuprinse în Raportul prezentat de tovarășul Nicolae Ceaușescu la Congresul al XII-lea al P.C.R. (p. 26—32).

Următoarele 30 de minute ale lecției s-au desfășurat pe baza antrenării tuturor elevilor în precizarea liniilor directoare de dezvoltare pe o treaptă calitativ superioară a industriei țării noastre. Folosindu-se grafice și planșe deosebit de sugestive, discuțiile s-au axat în mod deosebit pe ideile novatoare ale Congresului, izvorîte atît din necesitățile interne, cît și din concluziile desprinse din situația economică pe plan mondial ca: menținerea unui ritm înalt de creștere a producției industriale; lărgirea bazei proprii de materii prime și reducerea importurilor; creșterea bazei energetice și asigurarea pînă la sfîrșitul deceniului a independenței energetice a țării; restructurarea industriei prin creșterea prioritară a ramurilor de înaltă tehnicitate și mici consumatoare de energie; înfăptuirea unei cotituri radicale în domeniul calității produselor; gospodărirea rațională a materiilor prime și materialelor, organizarea recuperării și refolosirii integrale a acestora; realizarea unei economii de înaltă eficiență economică, prin aplicarea fermă a principiilor noului mecanism economico-financiar.

FĂRĂ ÎNDOIALĂ că și la această lecție s-au adus completările necesare privind sarcinile concrete ce stau în fața minierilor, energeticienilor, metalurgiștilor și constructorilor din județul Hunedoara, în activitatea practică de realizare a sarcinilor stabilite de Congres.

O variantă a acestui procedeu a constat în împărțirea clasei în trei, patru grupuri care să studieze aceeași temă, dar din documente diferite ca: Raport, Directive, Program-directivă de cercetare și dezvoltare în domeniul energiei, Program-directivă de cercetare științifică, Rezoluția Congresului al XII-lea.

Prin acest procedeu se asigură dezbateri vii și diversificate, elevii sînt determinați să studieze acasă documentele de partid pe care nu le-a putut studia în clasă. La clasele terminale care reușesc să stăpînească bine documentele Congresului al XII-lea, se pot folosi și mijloace mult mai complexe de integrarea acestora în lecții. Dacă în exemplificările de pînă în prezent am insistat asupra procedeelor în care elevii studiază și analizează acele fragmente din documentele de partid pe care le indică profesorul, pot fi utilizate și alte procedee prin care elevul să fie pus să găsească în documentul de partid acele pasaje care să confirme anumite teze. Astfel, la disciplina Filozofie, clasa a XII-a, la tema „Conștiința socialistă. Programul P.C.R. privind direcțiile principale ale formării și dezvoltării conștiinței socialiste în țara noastră", pe lîngă prezentarea trăsăturilor conștiinței socialiste profesorul poate să formuleze și problema: „Ce sarcini a stabilit Congresul al XII-lea al P.C.R. privind îmbunătățirea activității de educare materialist-științifică a maselor largi de oameni ai muncii?" Pentru un viitor absolvent de liceu, care în prealabil a lecturat cel puțin sau a studiat mai intens în cadrul învățămîntului politico-ideologic U.T.C. Raportul la cel de-al XII-lea Congres al P.C.R. îi este relativ ușor să găsească în capitolul V „Activitatea ideologică și politico-educativă pentru formarea omului nou" acel pasaj în care sînt cuprinse cîteva din sarcinile activității politico-educative menite să formeze elevilor o concepție științifică despre materie, univers și societate (p. 85).

Folosesc mai des acest procedeu la clasa a XII-a, profil pedagogic, considerînd că prin acesta îi ajut pe viitorii învățători în formarea unor deprinderi de a utiliza documentul de partid în pregătirea lecțiilor, le trezesc dorința de a căuta și a găsi cele mai semnificative aprecieri care să constituie baza teoretică a lecțiilor lor.

La fel pot fi desfășurate lecții de recapitulare sau de consolidare a cunoștințelor, precum și ședințe speciale ale cercului de științe sociale al elevilor în care să se comenteze în exclusivitate numai texte din documentele de partid. Aici se pot folosi în mai mare măsură forme active de lucru, care să permită un dialog viu între elevi și profesori, creîndu-se un climat prielnic schimbului de idei, confruntărilor de opinii, înlăturarea oricăror confuzii și clarificarea tuturor problemelor de ordin teoretic sau practic ce-i preocupă. Un astfel de procedeu vine în și mai mare măsură în sprijinul elevilor în înțelegerea conștientă, în formarea unei gîndiri creatoare, în realizarea deprinderilor de a opera curent cu documentele de partid.

Am prezentat cîteva din modalitățile folosite la lecție în integrarea documentelor Congresului al XII-lea în lecțiile de științe sociale. La acestea se mai pot adăuga modalități asemănătoare în cadrul activităților politico-ideologice U.T.C.,

informării politice, întîlniri cu activiști de partid, simpozioane, sesiuni de referate și comunicări științifice etc., prin care documentele de partid sînt tot mai mult și mai bine cunoscute de către elevi.

PENTRU CA DOCUMENTELE Congresului al XII-lea al P.C.R. să constituie mijloace eficiente în predarea științelor sociale, instrumente frecvente de lucru atît în cadrul lecției cît și în studiul individual al elevilor, am pretins elevilor să posede personal aceste documente, să facă mereu apel la ele, pentru a putea să devină adevărați educatori comuniști.

La fel, beneficiind de sprijinul comitetului cetățenesc de părinți din școală, biblioteca cabinetului de științe sociale este dotată cu un număr suficient din aceste documente.

În concluzie, aș dori să subliniez că oricare ar fi modalitățile de care ne folosim în utilizarea documentelor de partid, principala atenție trebuie acordată integrării armonioase a acestora în lecții ca parte componentă și indispensabilă a acestora. Indiferent că se face apel explicit la documentul de partid sau nu, toate lecțiile de științe sociale trebuie concepute și organizate numai în lumina politicii partidului nostru, în sprijinul liniei generale cuprinse în documentele de partid. La fel se impune cu necesitate ca să nu se rămînă numai la discuții pur tematice și abstracte, ci de fiecare dată să se facă apel la viață, la practică, la realitate, demonstrîndu-se prin aceasta că documentele de partid sînt izvorîte din necesitățile practicii construirii socialismului și își găsesc materializarea în practică.

VALORIFICAREA LITERATURII ROMÂNE ÎN EDUCAREA MATERIALIST – ȘTIINȚIFICĂ A ELEVILOR

Prof. CORNELIU CRĂCIUN
Liceul pedagogic „Iosif Vulcan"
Oradea

În procesul de eliberare a omului de orice forme de dominație, de dobîndire a unei viziuni juste asupra manifestărilor din natură și din viața socială, de distanțare a lui de influența dogmelor religioase, alături de științe, un rol important, complementar celor dintîi, îl deține arta, filozofia, morala.

O privire asupra literaturii române, de la începuturile ei și pînă în actualitate, descoperă orientări ferme în afirmarea valorii omului, a libertății și dreptului său la liberă dispunere de capacitățile sale și, în relație cu acestea, împotriva gîndirii teologice, împotriva tentativelor de a diminua omul la funcția de instrument în mîna unor forțe exterioare lumii sale.

Ca atare, se poate vorbi de o dominantă a spiritului laic în literatura română, fapt valabil și dacă ne referim la literatura populară. Dealtfel, însăși frecvența reprezentărilor laice din literatura cultă se explică prin aceea că, împrumutînd, în dezvoltarea sa, elemente formative din literatura populară, literatura cultă i-a preluat și spiritul.

ÎN LECȚIILE ÎN CARE SE FAC REFERIRI la literatura populară, pot fi detașate și cîteva fragmente care să evidențieze procesul de desacralizare întreprins în narațiunile în care apar Dumnezeu și Sf. Petru. Se va observa că ei descind pe pămînt și se comportă asemenea unor drumeți săraci, cer găzduire pentru noapte ; ca să-și astîmpere foamea, primesc orice fel de bucate : pîine uscată, mămăligă. În ipostaza lor umană, ei nu sînt recognoscibili. S-a afirmat în repetate rînduri că poporul înfățișează personajele biblice în cadru și cu un comportament pămîntești, iar relațiile dintre ele, dintre ele și ființele terestre sînt apropiate, de natura ce-

lor ce se stabilesc între vecini, în comunitățile sătești.

Viziunea țărănească în construirea scenelor cu sfinți este detectabilă și în epopeea lui I. Budai-Deleanu **Țiganiada** în care întîlnim ipostaze lumești : (Sîn-Medru e călare „pe iapa sa cea brează") mod familiar de adresare (asina lui Varlaam, ce strigă : „Sîn-Spiridoane, dar ian așteaptă !", „Ce-ți e, Spiridoane ?").

Principiul activ al vieții, afirmat de atîtea ori în literatura cultă, își află temeiul, de asemenea, în literatura populară. El se opune afirmării neputinței în fața adversităților naturii și ale vieții sociale, a incapacității omului de a ieși din cleștele de fier al unei voințe superioare care-i dictează viața. Pe acest principiu sînt construite, de exemplu, basmele. Ele sînt dominate de ideea luptei pentru sancționarea celor răi și repararea stricăciunii produse de aceștia. Același principiu se descoperă și în compunerea baladelor eroice sau haiducești.

Interpretarea poemului **Împărat și proletar** impune, pentru înțelegerea deplină a semnificațiilor sale, și analiza celor două atitudini de viață exprimate : **acțiunea** și **pasivitatea**. În discursul proletarului, **acțiunea revoluționară** apare ca singura modalitate de schimbare a condițiilor de viață neomenești, de înlocuire a unei lumi inechitabile printr-o lume dreaptă. În schimb, meditația Cezarului este dominată de ideea renunțării la luptă, de acceptarea oricărei situații, pentru că ea îți este dată de o forță superioară și nu există nici o posibilitate de a te sustrage acțiunii ei. Există aici condamnarea omului la inactivitate, la supunere oarbă în fața dominației sociale și spirituale. Pesimismul meditației Cezarului își găsește explicația în poziția lui, detronat și izgonit, și acest pesimism este susținut de clasa exploatatoare care, simțindu-și situația subminată, aderă la proclamarea zădărniciei oricărei tentative omenești de schimbare a unei structuri sociale.

UN POET CARE ARE CULTUL ACȚIUNII în mod deosebit, pentru care între viață și acțiune stă semnul egalității, este George Coșbuc. Principiul suprem al vieții este **acțiunea**, sabotajul ei este retragerea, lașitatea : „O luptă-i viața ; deci te luptă / Cu dragoste de ea, cu dor." Și tot din poezia lui Coșbuc desprindem afirmația că viața nu poate fi trăită oricum, viața adevărată se conduce după comandamente superioare, în cadrul cărora **trăirea demnă** a ei ocupă locul important. În poezia **Decebal către popor,** se anulează, ca necorespunzătoare esenței omenești, identitatea viață-dependență, propunîndu-se alta : **viață-manifestare liberă :** „Viața asta-i bun pierdut / Cînd n-o trăiești cum ai fi vrut" sau „Totuna e dac-ai murit / Flăcău ori moș îngîrbovit ; / Dar nu-i totuna leu să mori / Ori cîne-nlănțuit". Concluzia este că stă în puterea oamenilor să-și facă viața așa cum o doresc, cum au visat-o și, pentru aceasta, acțiunea este singura cale.

Romanul **Baltagul** de Mihail Sadoveanu ilustrează din nou principiul activ în organizarea vieții și refuzul neparticipării la viață. Ceea ce domină în determinarea acțiunilor Vitoriei Lipan, această femeie de la munte, nu este apelul la vrăjitoare ori consultările cu preotul, ci decizia de a porni în căutarea soțului dispărut, fermitatea cu care-și desfășoară căutarea și legitimitatea pedepsirii celor doi care s-au făcut vinovați (ceea ce nu are nimic comun cu ideea de milă creștină).

Sînt exemple care dovedesc că **acțiunea, făptuirea** sînt sensuri majore ale existenței omenești.

Amenințarea cu moartea, cu viața de dincolo, face parte din arsenalul religiei și, la o analiză lărgită, din arsenalul de acțiune al claselor exploatatoare, de-a lungul timpurilor.

La Dimitrie Cantemir, gînditor marcant al culturii noastre, se afirmă că moartea este un fenomen firesc, omul reprezentînd unitatea celor două contrarii, viața și moartea : „Toți muritorii pururea în sin doi sorți purtăm, carii unul a morții, altul a vieții sînt, și amîndoi din ceasul zămislirii împreună cu noi în toate părțile, în toate locurile și în toate vremile din fire se tovărășesc" **(Istoria ieroglifică).** În concepția cărturarului, moartea trebuie așteptată fără teamă, celor înțelepți ea le furnizează doar „socoteală", deci prilej de deliberare, de filozofare. În divulgarea instituțiilor de constrîngere pe care se bazează statul burghez, în poemul **Împărat și proletar,** se află inclusă și religia, insistîndu-se asupra ideii de răsplată post-mortem de care aceasta se folosește : „Căci de-ar lipsi din inimi speranța de răsplată, / Ați mai purta osînda ca vita de la plug..." sau „Și v-a făcut să credeți că veți fi răsplătiți..."

ACEEAȘI ATITUDINE, de înțelegere a morții ca un fenomen firesc, o descoperim și în poezia **Gorunul** de Lucian Blaga. Nimic nu apropie poezia de lamentația penibilă, atitudinea exprimată izvorăște din conștiința morții ca un fenomen natural. Ca și la Eminescu în **Cezara,** și la Blaga moartea înseamnă reîntoarcerea în circuitul primar al elementelor : „Înmormîntat în astă seară, / în nopți voi lumina cu ea" **(Glas de seară).**

Cele două atitudini opuse : calm și groază, provocate de conștiința apropierii morții, le regăsim și în drama lui Horia Lovinescu intitulată **Moartea unui artist.** Manole Crudu, personajul principal al piesei ,a fost obișnuit să domine viața ; comunicarea bolii de care suferă și interdicția de a mai sculpta îl transportă într-o stare de instabilitate din care vrea

să evadeze, eşuînd însă, rînd pe rînd, în tentativele sale. Ajuns aici, dă frîu liber spaimei sale de moarte, pe care o materializează într-un grup sculptural. Despre el, Aglaia spune : „Mi s-a părut că înţeleg la ce se uită, că văd şi eu... nu ştiu, moartea, sau altceva". Eliberat în timpul muncii de spaima morţii, Manole îşi respinge lucrarea : „N-am făcut-o eu, Vlad, ci frica mea. Acum, frica asta nu mai e în mine, ci colo, pe soclu, deşucheată şi nerușinată. De aceea am rîs înainte, pentru că am descoperit dintr-o dată... că nu-mi mai este frică". Dada Domnica reprezintă cealaltă atitudine în faţa morţii, de sorginte mioritică : înţelegerea şi acceptarea ei ca un fenomen necesar. Transpunerea în piatră de către Manole a fricii de moarte o consideră nefirească, depăşind în chip brutal şi încălcînd adevărurile rostului oamenilor pe pămînt. La precizarea lui Manole că oamenii din grupul său sculptural văd altfel moartea decît o vede ea, femeia replică : „De aceea se holbează aşa spăimoşi... Parcă-i mare ispravă să mori, Manole... Aşa-i regula. Ce-ai făcut tu acolo e nelegiuire curată, mai bine ai sparge-o. Să n-o vadă oamenii... Ce le trebuie ? Viaţa e viaţă, şi moartea e moarte. De ce să le amesteci ? Nu se cuvine, calci legea, Manole".

MOARTEA LUI MANOLE NU ESTE DRAMA înfrîngerii sau a nimicniciei omului, ci a atotputerniciei lui. Plecînd, Manole Crudu lasă o lume pe care a înfrumuseţat-o prin munca lui. Finalul piesei, deşi înregistrează moartea artistului, este optimist pentru că afirmă dominarea vieţii : „Manole (surîzînd) : Tot ea e mai tare. Tu o auzi ? / Vlad : Pe cine ? / Manole (surîzînd) : Privighetoarea."

O direcţie constantă a literaturii române a constituit-o critica la adresa bisericii şi a reprezentanţilor ei, cu tradiţii adînci în timp.

În corespondenţa celui dintîi umanist român, Nicolaus Olahus, cu Erasmus de Rotterdam aflăm denunţarea abuzurilor unor clerici şi a fătărniciei monahilor. De o vigoare deosebită este, apoi, pamfletul antibisericesc şi antireligios al lui Ioan Sommer, secretar la curtea domnească a lui Iacob Eraclid Despot, profesor şi conducător al Şcolii latine de la Cotnari. În fragmentul pe care-l vom cita, stigmatizează mercantilismul bisericii catolice, opulenţa în care trăiesc marii prelaţi, exploatarea conştiinţei oamenilor : „Pe bani închiriază ea cerul : pe banii celor mîntuiţi ! / Pe bani vinde ea dumnezei, iertînd sperjurul.

Satira anticlericală şi antireligioasă primeşte prin **Ţiganiada** lui I. Budai-Deleanu tonuri violente, marcînd opoziţia burgheziei în ascensiune faţă de instituţiile perimate ale feudalismului, acuzînd deschis biserica de comerţul cu conştiinţele religioase. În pofida separării între biserici, există, după părerea autorului, un element comun : patima însuşirii banilor, prezentă atît la capul bisericii romano-catolice, papa, cît şi la cel al bisericii ortodoxe, patriarhul : „Papa vinde darurile sfinte / Pentru gălbinaşi ; iar patriarhul / Din Vizant le cumpăr înainte. / Din episcop pînă la eclesiarhul / Toţi îşi prevînd cele cumpărate / Ce trebuie să fie în dar date". În spiritul adevăratului umanism, scriitorul se ridică împotriva practicilor antiumane comise de reprezentanţii diferitelor religii, în numele aşa-zisei adevărate credinţe.

O GALERIE INTERESANTĂ DE OAMENI ai bisericii realizează Ion Creangă în **Amintiri din copilărie**. Preoţii şi călugării sînt mai mult absorbiţi de cele lumeşti decît dedaţi celor divine. Popa Oşlobanu cînd îşi vede locuinţa ameninţată de ceata de copii pregătiţi să-i ureze de ajunul Sfîntului Vasile, nu-şi cenzurează nici exprimarea, nici gesturile : „...a început a ne trage cîteva naşteri îndesate..." şi „.... zvîrr ! cu o scurtătură în urma noastră..." Pedagogia lor e mobilă : de la cofele de zmeură şi „fel de fel de puricale" la bătaie. Disputele religioase pot fi foarte violente şi soldabile cu încăierări : „Şi zvîrr ! cu pravila cea mare după călugări. Apoi, umflînd un sfeşnic zdravăn de alamă, după dînşii ! să-i afurisească. Şi, va ! Părintele Duhu şi Teofan şi-au prăpădit papucii, fugind mai mult pe brînci decît în picioare..." Prin experienţă, poporul şi-a fixat în linii clare părerea sa despre slujitorii bisericii : „Vorba ceea : Picioare de cal, gură de lup, obraz de scoarţă şi pîntece de iapă se cer unui popă, şi nu-i mai trebuie altă ceva. Bine ar fi, doamne iartă-mă, ca feţele bisericeşti să fie mai altfel !"

LA SFÎRŞITUL ACESTEI SCURTE ANALIZE, putem să conchidem : Ceea ce caracterizează literatura română, în fiecare din momentele dezvoltării sale, este spiritul său umanist („Orice umanism conţine în el o sămînţă de ateism. Interesul pentru treburile omeneşti înseamnă laicism, indică o stare sufletească secularizată" — Mihail Ralea), raţionalist, protestatar faţă de orice formă de dominaţie (socială, naţională sau religioasă).

Caracterul fundamental al literaturii noastre este dat de antropocentrismul său, respectiv de aşezarea, în centrul tuturor intereselor, a omului, cu problemele, frămîntările, dorinţele şi aspiraţiile sale, element afirmat încă în faza de început a literaturii române : „Nu rob, ci stăpîn lumii te-au lăsat ; pentru aceasta, tu pe dînsa, nu ea pe tine stăpîneşte". (D. Cantemir — **Divanul**).

Literatura română posedă disponibilităţi mari de utilizare a ei în sprijinul educării umanist-revoluţionare, materialist-ştiinţifice a elevilor, multe din ele neexplorate încă sau ignorate pe nedrept în procesul instructiv-educativ.

ȘTEFAN BÂRSĂNESCU — o viață dedicată progresului învățământului și pedagogiei românești

Construită cu tenacitate și îndrăzneală, într-o relație fecundă cu modele de neuitat și pe baza unor năzuințe oneste, viața profesorului ȘTEFAN BÂRSĂNESCU este o viață-lecție, aptă să degajeze semnificații și învățăminte utile celor care încearcă să fie arhitecți ai propriilor lor personalități. Ea face dovada că pretutindeni și oricînd onestitatea și competența constituie cel mai sigur suport al reușitei, că valoarea specialistului este direct determinată de calitatea sa morală și că atitudinile superioare constituie componenta cea mai importantă în formarea unui intelectual. O singură mare ambiție l-a animat și îl animă — slujirea poporului prin educație, o singură pasiune — aflarea noutăților, o singură metodă pentru a izbuti — studiul sistematic, o singură armă în lupta cu viața — competența.

Aflat în plină activitate de-a lungul a șase decenii de muncă științifică și înconjurat la cei 85 de ani ai săi de generații de cadre didactice care au temeiuri pentru a-l omagia, profesorul Ștefan Bârsănescu este un model de situat în rîndul marilor dascăli și un creator de stil didactic.

Născut în subcarpații Buzăului, la Vipereşti, în 4 martie 1895 într-o familie de gospodari bârsani, în sînul căreia a asimilat temeinic tradițiile și echilibrul moral al poporului, ȘTEFAN BÂRSĂNESCU vine în Moldova după terminarea liceului la Galați. În pas cu o generație plină de speranțe, în urma marelui act istoric al întregirii României, își începe studiile superioare la prodigioasa universitate ieșeană. Într-o atmosferă stimulativă, învață cu rîvnă și se bucură de lumina unor alese modele care-l vor urmări toată viața. Printre profesorii săi s-au aflat Dimitrie Gusti, Ion Petrovici, Garabet Ibrăileanu, Alexandru Philippide, Matei Cantacuzino, Petre Andrei ș.a. Licențiat în drept și în filozofie în anul 1921, obține doctoratul în filozofie în 1925 și, apoi, diploma renumitului Zentral Institut für Erziehung und Unterricht din Berlin, în anul 1931. Intră în anul 1933 în rîndul eminenților profesori ai Universității „Al. I. Cuza". Ca director al cunoscutei Școli normale „Vasile Lupu" din Iași (1926—1928), care a dat țării generații de dascăli cu vocație pedagogică, continuă o activitate începută de un Titu Maiorescu și C. Meissner. Director al Seminarului pedagogic, organizează (1939—1948) o formă de practică pedagogică a viitorilor profesori pe care am cunoscut-o și care merită și astăzi studiată, ea constituind trecerea de la planul de lecție herbartian la planuri tipologice axate pe specificul obiectelor de învățămînt. La universitatea ieșeană ține cursuri de pedagogie generală, de istoria pedagogiei, de filozofia educației și de psihologie pedagogică, de pedagogia culturii, didactică, pedagogie practică, pedagogie agrară, pedagogie profesională etc. Stăpînit de conștiința unei misiuni socio-culturale înalte, pregătea prelegerile și

conferințele cu pasiune, avea săli pline, venea cu o informație de calitate, perfect sistematizată.

Comunică în mod permanent cu zeci de specialiști din străinătate care îi cunosc și îi apreciază gîndirea și opera. Dealtfel, profesorul ȘTEFAN BÂRSĂNESCU a făcut studii de specializare la Berlin, Jena, München ș.a., unde s-a bucurat de concursul unor personalități ca Spranger, Vierkandt, Liebert, Müller-Freienfels ș.a.

A avut și are mereu atenția trează pentru numeroșii profesori și cercetători care îl vizitează spre a-l consulta. A desfășurat o amplă și susținută activitate de ridicare a nivelului profesional al cadrelor didactice și a celui de cultură al poporului, ținînd cursuri și conferințe în numeroase orașe ale țării : Iași, Piatra Neamț, Botoșani, Bacău, Vaslui, Oradea ș.a.

A publicat circa 40 de lucrări și aproximativ o mie de studii și articole, unele dintre ele apărute și apreciate în publicistica de peste hotare : Italia, U.R.S.S., R. F. Germania, S.U.A., Franța, Ungaria, Belgia, Canada, Japonia ș.a. În anii 1963 este ales membru corespondent al Academiei R. S. România, în anul 1970 membru titular al Academiei de Științe Sociale și Politice, iar în anul 1971 membru al Asociației savanților celebri din Chicago (S.U.A.). Dintre numeroasele și valoroasele sale lucrări amintim : **F. W. Foerster**, (1926), **Clasa de elevi** (1929), **J. Pr. Herbart** (1938), **Pedagogia** (1932), **Didactica** (1935), **Tehnologia didactică** (1939), **Politica culturii în România contemporană** (1937), **Pedagogia practică** (1946), **Istoria pedagogiei românești** (1941), **Schola Latina de la Cotnari** (1957), **Academia domnească din Iași** (1962), **Pagini nescrise din istoria culturii românești** (1970), **Unitatea pedagogiei contemporane ca știință** (Ed. I 1936, II, 1976). **Educația estetică** (în colab. 1969) ș.a. A condus reviste de prestigiu ca : „Minerva", „Ethos", „Cercetări pedagogice" și a colaborat la însemnate reviste ca : „Arhiva pentru știință și reformă socială", „Viața românească", „Revista generală a învățămîntului", „Vremea școlii", „Revista de pedagogie", „Noesis" ș.a.

Lucrînd în perioada noiembrie 1973 — ianuarie 1980 ca specialist șef de Secție în cadrul Secretariatului UNESCO-ului din Paris, am avut repetate prilejuri de a cunoaște interesul viu manifestat de renumiți specialiști din alte țări pentru activitatea profesorului Șt. Bârsănescu și, mai ales, de a aprecia, prin comparație, valoarea științifică și realismul concepțiilor sale.

Există o pronunțată unitate în diversitatea temelor și a domeniilor studiate de profesorul ȘTEFAN BÂRSĂNESCU în cele 6 decenii de activitate științifică și didactică. Educația, în sensul larg al noțiunii — arată Șt. Bârsănescu — a îndeplinit permanent rolul principal în construirea profilului spiritual al unui popor și în introducerea fondului de capacități și atitudini superioare care constituie cel mai prețios tezaur al unei națiuni contemporane. Procesul instructiv-educativ — arată Ștefan Bârsănescu — reprezintă o activitate complexă și de lungă durată, pe baza datelor științei educației, în vederea ridicării individului de la condiția de ființă condusă de instincte, la aceea de personalitate care se lasă îndrumată de principii morale și de valorile culturii. Ca să dea rezultatele dorite, învățămîntul și educația au nevoie de timp și de o anumită stabilitate, care să favorizeze concentrarea energiilor spre atingerea obiectivelor educaționale. Educația trebuie să fie pertinentă în raport cu exigențele societății și cu aspirațiile tineretului. Trebuințele societății și dinamica vieții economice și culturale este necesar să se exprime în obiectivele, structurile, conținuturile și metodele educației. Traducerea obiectivelor socio-culturale sub formă de acțiune educațională îi obligă atît pe cercetători, cît și pe educatori, să aibă o atitudine creatoare. În Programul partidului, Ștefan Bârsănescu vede ca izvor de noi valori educaționale, pentru perioada actuală următoarele obiective : formarea unui om cu o concepție social-politică superioară, formarea voinței de instruire și autoinstruire, cultivarea dorinței de colaborare și ajutor reciproc, cultivarea umanismului. La toate nivelurile, conducere educației trebuie să se bazeze pe știința educației. Creșterea calității educației presupune o comunicare continuă între reflexiunea și cercetarea pedagogică, practica educațională și factorii de luare a deciziilor. Militînd pentru o pedagogie deschisă spre toate științele educației și aptă să promoveze interdisciplinaritatea, Ștefan Bârsănescu a luptat cu perseverență și competență contra tendinței dizolvării pedagogiei în cîmpul altor științe care abordează în mod episodic și unilateral domeniul educației. Ca factor cu rol interdisciplinar permanent în perfecționarea sistemului educației, știința educației și cercetarea pedagogică — arată Ștefan Bârsănescu — trebuie să se adapteze exigențelor societății, anticipînd deciziile prin investigații și propunînd soluții verificate. Susținînd teza prezenței cercetării pedagogice în luarea deciziilor, Ștefan Bârsănescu a militat, implicit, pentru operaționalizarea acesteia.

Promovînd ideea că „o școală urcă sau coboară în funcție de profesorii care o slujesc", el a făcut mereu demonstrația că învățămîntul, la toate nivelurile lui, are nevoie de educatori cu o formație completă care să înțeleagă misiunea lor în formarea tineretului și în dezvoltarea societății prin educație.

Profesorul Ștefan Bârsănescu a adus contribuții valoroase într-un număr de ramuri ale pedagogiei. Nu este cazul aici

să facem o prezentare exhaustivă privind aceste contribuții, ci punctăm doar cîteva aspecte :

Politica și pedagogia culturii constituie un domeniu în care Ștefan Bârsănescu a realizat însemnate sinteze și a preconizat soluții care își păstrează valoarea. Tratînd cultura din punct de vedere axiologic, ca o modalitate de exprimare a omului și ca un sistem de valori, iar sub raport pedagogic ca un însemnat mijloc de formare a personalității [1], el a realizat o sinteză între componenta obiectivă și subiectivă a educației, sinteză indispensabilă educatorului și legiuitorului. **Didactica** reprezintă un domeniu studiat cu prioritate, începînd cu lucrarea **Didactica** (1935) și pînă la studiile publicate recent. Aceste lucrări ale sale au fost studiate, ele stînd la baza formării unor întregi generații de educatori. **Epistemologia și filozofia pedagogică** constituie un domeniu și o preocupare prezentă de-a lungul deceniilor, concretizată în numeroase studii ce au culminat cu lucrarea fundamentală **Unitatea pedagogiei contemporane ca știință** (ed. I, 1936, ed. II-a, 1976). **Pedagogia artei** este domeniul în care atît personal, cît și în colaborare, a adus însemnate contribuții privind educația pentru și prin artă, constituind un aport la perfecționarea procesului instructiv-educativ, **Istoria pedagogiei românești și universale** reprezintă domeniul complex în care Ștefan Bârsănescu a adus date inedite și interpretări valoroase folosind metoda structurală. **Academia domnească din Iași** este considerată de un erudit cărturar grec ca un „excelent studiu" [2], iar lucrarea **Pagini nescrise din istoria culturii românești** a fost elogios apreciată, ea constituind o valoroasă contribuție privind cultura românească din epoca arhaică și feudală [3].

Toate aceste valoroase contribuții au fost bogat recepționate de pedagogia românească și unele dintre ele au avut o cunoscută rezonanță și peste hotare [4]. Însemnat mai este și faptul că profesorul Ștefan Bârsănescu este și un „creator de școală". Erudiția și probitatea sa științifică l-au ajutat să polarizeze în juru-i energii și talente ; altruismul și pasiunea au constituit ascendentul necesar formării și orientării celor care l-au cultivat cu statornicie ; interesul nepotolit pentru ceea ce este nou l-a ajutat în permanență să-și păstreze poziția de specialist căutat și stimat.

La împlinirea celor 85 de ani de viață ai profesorului Ștefan Bârsănescu, cei care trudesc în domeniul învățămîntului și pedagogiei îl înconjură, pe reprezentantul de seamă al pedagogiei românești cu alese sentimente omagiale de afectuoasă recunoștință.

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

---

[1] v. G. VĂIDEANU, I. ORGHIDAN, *Direcții novatoare în gîndirea pedagogică românească dintre cele două războaie mondiale*, „Revista de pedagogie", nr. 2/1974.

[2] v. C, THOURKAS, *Histoire de l'enseignement supériéur dans les pays balkaniques*, ed a II-a, 1967.

[3] ION ORGHIDAN, *Pagini nescrise din istoria culturii românești*, „Revista de pedagogie", nr. 6/1971.

[4] E. SPRANGER a scris în 1937 despre lucrarea Politica culturii următoarele : „Noi germanii nu avem încă un studiu de acest gen".

STRĂLUCITĂ PILDĂ DE CĂRTURAR LUPTĂTOR PENTRU AFIRMAREA PEDAGOGIEI CA ȘTIINȚĂ

Profundele transformări care au avut loc în domeniul științei, culturii și învățămîntului au cuprins și intensa activitate de edificare a pedagogiei noi, moderne, a științelor educației, tot mai deplin și eficient integrate în ampla desfășurare a progresului științific contemporan. În această susținută acțiune de creație pe tărîmul pedagogiei activează — de peste 6 decenii — în cele dintîi rînduri, cu inegalabil dinamism și însuflețire tinerească, profesorul dr. docent Ștefan Bârsănescu. Aflat în pragul celui de-al 85-lea an de viață dedicată în întregime științei, educației, formării și cultivării omului, profesorul Ștefan Bârsănescu este printre cei care au înțeles limpede și cu profunzime — de la bun început — că în multitudinea formelor existenței materiale și creației spirituale a poporului, educația ocupă un loc dintre cele mai însemnate. **Ca știință a fenomenului educativ, a făuririi valorii supreme a societății, omul** cu trebuințele și universul său moral, profesional și spiritual — **și a cultivării sale,** pedagogia este, în această viziune, nu numai expresie a nivelului de cultură și civilizație al oricărui popor modern, dar și condiție de prim ordin pentru desfășurarea proceselor revoluționare ale lumii contemporane.

Consecvent ideii fundamentale că „orice activitate creşte şi înfloreşte din conştiinţa valorii sale" academicianul Ştefan Bârsănescu a demonstrat în mod convingător — că educaţia, cu inepuizabila sa bogăţie de conţinut şi semnificaţii, însoţind întreaga viaţă a omului şi manifestîndu-se în toate sferele activităţii sociale, **devine totodată parte componentă, inseparabilă, a oricărei proiectări în domeniul uman şi social.** Pentru aceasta, însă, trebuie înţeleasă şi examinată în unitatea şi complexitatea ei, ca o **unitas multiplex**, ceea ce presupune a-i releva atît domeniul propriu, distinct de funcţii şi preocupări, cît şi feluritele-i interrelaţii şi condiţionări.

Cu atît mai mult trebuie avut în vedere acest lucru astăzi, în împrejurările revoluţiei tehnice şi ştiinţifice, cînd asistăm la o amplificare considerabilă a proceselor de educaţie. Activitatea pedagogică, devenită în aceste condiţii deosebit de complexă şi subtilă, necesită o temeinică fundamentare teoretică, un statut epistemologic unitar şi autonom, clar şi riguros definit. Este tocmai ceea ce explică preocuparea continuă a profesorului Ştefan Bârsănescu pentru cunoaşterea şi aprofundarea aspectelor fundamentale ale domeniului educativ. Cea mai semnificativă contribuţie a sa în acest sens o reprezintă, neîndoielnic, lucrarea **„Unitatea pedagogiei contemporane ca ştiinţă"** (ed. I 1936, ed. II. 1976). Evidenţiată în mod elogios atît pe plan naţional, cît şi internaţional, în reviste de mare răsunet precum Die Erziehung 1937, Revista Pedagogica 1937, l'Avenir 1938 etc. — lucrarea se înscrie ca o contribuţie importantă la fundamentarea statutului pedagogiei ca ştiinţă. Avînd la bază îndelungate cercetări de epistemologie pedagogică şi o impresionantă documentare, profesorul Ştefan Bârsănescu analizează procesul de scientizare a pedagogiei, relevînd cum s-a constituit ea ca ştiinţă a educaţiei, asigurîndu-şi unitatea de obiect, de metodă, stil, sistem. Demonstrînd că întemeierea pedagogiei ştiinţifice a făcut necesară trecerea de la stilul filozofic literar la stilul ştiinţific experimental, autorul arată, totodată că aşa cum „logica reprezintă o ştiinţă cu trei orizonturi (logica formală, logica matematică şi logica dialectică), tot aşa şi pedagogia devine o ştiinţă cu trei orizonturi : ştiinţă descriptivă a educaţiei ; ştiinţă experimentală, explorativă a educaţiei ; ştiinţă dialectică a fenomenului instructiv-educativ". În acest fel, este pus în lumină fenomenul educativ în specificitatea şi legitatea sa proprie. În sesizarea esenţei fenomenului educativ este analizat conceptul de **model** sau **scop în pedagogie** şi, potrivit cu specificul categoriilor de realitate şi posibilitate în pedagogie, se evidenţiază că în conceptul de model al acţiunii bune este cuprinsă străduinţa de perfectibilitate prin educaţie a fiinţei umane, — omul transformîndu-se şi formîndu-se pe el însuşi în activitatea sa producătoare de bunuri materiale şi spirituale.

Fundamentînd caracterul de ştiinţă al pedagogiei ,caracter decurgînd din însăşi cunoaşterea fenomenului obiectiv, legic al educaţiei, profesorul Ştefan Bârsănescu analizează riguros aparatul logico-metodologic al pedagogiei, sistemul ştiinţelor educaţiei, evoluţia pedagogiei de la faza de pedagogie filozofică, la pedagogie experimentală, apoi ştiinţifică şi-n cele din urmă de ştiinţă a fenomenului educativ. Scoţînd în evidenţă diversitatea teoriilor pedagogice, profesorul relevă unitatea pedagogiei ca ştiinţă a fenomenului educativ în contextul mondial. Se subliniază, astfel, că „ceea ce dă unei discipline caracterul de ştiinţă nu-i numai obiectul special pe care-l supune examinării, ci şi **perspectiva,** sub care el este privit". În lumina acestui punct de vedere, întrucît numai pedagogia examinează fenomenul educativ ca acţiune formativă, de cultivare şi asimilare a valorilor, în vederea educării omului creator de valori, ea este în modul cel mai propriu al cuvîntului ştiinţă a educaţiei. Ea are drept ţel, în ceea ce-l priveşte pe cel educat, de „a-l forma ca om, ca membru al comunităţii sale, ca profesionist, pregătindu-l, formîndu-l şi organizîndu-l sufleteşte pentru o viaţă mai înaltă".

Chiar dacă se foloseşte de datele altor ştiinţe, pedagogia rămîne şi se defineşte ca o ştiinţă autonomă. Manifestîndu-se ca un comparatist de largă informaţie şi mare profunzime, profesorul Ştefan Bârsănescu înscrie astfel în orizont internaţional o valoroasă contribuţie a pedagogiei româneşti la edificarea statutului epistemologic al ştiinţei educaţiei. Preocupările sale în acest domeniu reapar în alte lucrări, ca de pildă „Pedagogia practică" (vol. I, Ed. Scrisul românesc, 1946). Introducînd termenul de „tehnologie didactică" autorul examinează multilateral raportarea pedagogiei la ştiinţa, tehnica şi arta educativă. Fără a ignora însemnătatea tehnicii educative şi a metodelor instructive, le subordonează, însă, idealului educaţiei, concepţiei pedagogice şi obiectivelor stabilite. „Propunîndu-ne a căpăta în şcoală rezultate cît mai strălucite, — arată autorul — sîntem preocupaţi să ridicăm tehnica didactică la rangul de artă, iar tehnologia la condiţia de ştiinţă a artei de a ţine lecţii"... urmărind în acest fel să ridicăm „profesoratul din condiţia de meserie la aceea de artă".

Se afirmă ca neclintit adept al depăşirii atît a pragmatismului îngust, cît şi a dogmatismului rigid în gîndirea şi practica pedagogică, combătînd energic orice încercare de reducere a pedagogiei la latura experimentală, la tehnica educaţiei, ori numai la speculaţia teoretică, abstractă şi sterilă. Se pronunţă ferm împotriva oricărei improvizaţii, ca şi împotriva ideilor preconcepute cu pri-

vire la pedagogie frecventate uneori nu numai de diletanți, ci și de așa-zis „specialiști" (de felul afirmațiilor că educația, fiind o preocupare comună a tuturor, — oricine se pricepe, pe bază de bun simț pur și simplu, în acest domeniu ; că pedagogia se reduce la meșteșug și nimic mai mult, ș.a.), ca și împotriva încercărilor de a identifica experiența concretă, intuiția și „interpretarea" lor simplistă, factologică, cu analiza științifică riguroasă a fenomenelor și situațiilor pedagogice, a realității educaționale de o mare complexitate și multiplă determinare.

Cu vigoare a respins, de asemenea, susținerea unora că-n raport cu complexitatea și diversitatea problematică a fenomenelor educative, reprezentările pragmatice ar trebui să predomine, preocupările teoretice fiind simple speculații abstracte (! ?). Prin scrierile sale a probat în mod convingător că cercetarea responsabilă și pertinentă a faptelor educative concrete, a acțiunilor și situațiilor pedagogice curente necesită o serioasă și exigentă abordare teoretică, pe baza unor riguroase concepte și sisteme științifice, ce trebuie atent elaborate. În acest mod a militat și militează cu pasiune pentru strînsa interdependență dintre teorie și practică în gîndirea și activitatea pedagogică, pentru indisolubila unitate dintre cercetarea aplicativă și cea fundamentală, astfel încît „fiecare adevăr stabilit să fie urmat de aplicațiuni". Atitudinea sa științifică elevată și consecventă s-a exprimat și prin spiritul cu adevărat dialectic, de înaltă ținută teoretică și autentică rigoare intelectuală, prin spiritul polemic principial și constructiv manifestat cu prestanță și convingere în toate scrierile sale, trăsături caracteristice adevăratului om de știință, stăpîn pe o imensă informație, cercetată minuțios și-n profunzime, cu toate implicațiile și semnificațiile ei, adînc încredințat — tocmai de aceea — de justețea și forța explicativă și transformatoare a adevărului.

Prin întreaga sa activitate și gîndire, academicianul Șt. Bârsănescu întruchipează cerința atît de strălucit relevată de secretarul general al partidului nostru, tovarășul Nicolae Ceaușescu cu privire la afirmarea, în sfera cercetării, a unor **atitudini de „îndrăzneală și spirit inovator, înlăturarea oricărei rigidități, îngustimi de vederi și lipsă de obiectivitate științifică, desfășurarea unui larg schimb de opinii științifice, confruntarea deschisă a punctelor de vedere".**

Atitudinea sa se îmbină organic cu promovarea valorilor în centrul operei educative. „Un om fără cunoștințe rămîne un ignorant" — arată în „Pedagogia și didactica pentru școlile normale" (1917). Totuși valoarea unui om nu trebuie judecată numai după cantitatea de cunoștințe, pe care el și-a asimilat-o, ci după capacitatea de a o aplica, deci și **după puterile pe care învățămîntul le-a putut dezvolta în el"** (s.n.).

În lucrarea „Politica culturii în România contemporană", a educa este echivalent cu a forma o personalitate ce nu se rezumă să asimileze valori, ci năzuiește spre valori și devine ea însăși creatoare și promotoare de valori, „scăldîndu-și" sufletul în cultura propriului popor și-n cea universală. Orientarea valorică a personalității, unitatea lăuntrică spirituală a acesteia, sînt date de maturitatea rațională, morală, estetică, social politică și economică, în interdependența lor, dobîndite prin educație și cultivare, printr-o viață și activitate realistă, exigentă, morală. Astfel educația devine factor de culturalizare, iar cultura izvor și factor de educație. Pedagogia culturii — arată profesorul Ștefan Bârsănescu — „poate ajuta poporului român să facă istorie, adică să producă o cultură majoră, după structura și viața sufletească a poporului român", iar politica culturală, cu cele trei componente : politica educației, politica creației culturale și politica propagării culturii, contribuie la ridicarea nivelului de civilizație a poporului. Își întemeiază concluzia în această privință, ca și **Spranger,** pe ideea că **întregul proces de educație se întrepătrunde cu totalitatea culturii,** fapt ce determină ca-n problematica pedagogiei să se întîlnească practic toate științele sociale. De unde și menirea pedagogiei : să realizeze unitatea și sinteza, pătrunderea și stăpînirea tuturor forțelor educative ale societății. În studiul „De la pedagogia culturiii la pedagogia culturii socialiste" fundamentează această concepție și o extinde la sfera mai largă a participării educației la rezolvarea marilor probleme ale edificării lumii noi. Actualitatea acestor preocupări este evidentă în contextul extinderii educației la domeniul social, cultural și politic, al vieții tuturor membrilor societății, atît tineri, cît și adulți.

Profesorul Ștefan Bârsănescu ni se înfățișează ca un înflăcărat patriot, fiind în același timp și un pasionat umanist care a pus în serviciul patriei întreaga sa gîndire și activitate pe ogorul învățămîntului și al științei. Prisos de idei și semnificații, o amplă vibrație patriotică, fundată pe analiza științifică riguroasă, de larg orizont și cuprinzătoare sinteză, radiază din paginile scrise și dedicate istoriei culturii și învățămîntului românesc. Profesorul Ștefan Bârsănescu s-a aplecat cu migală și pasiune, cu netăgăduită competență și autoritate asupra începuturilor și evoluției culturii și școlii naționale, scoțînd la iveală din vrafuri de cronică și de arhivă momente de o deosebtă valoare cu profunde înțelesuri nu numai pentru istoria învățămîntului, ci și pentru ideea afirmării și progresului neîntrerupt al culturii românești. Scrieri ca „Istoria pedagogiei românești" (1941), „Academia domnească din Iași" (1962),

„Pagini nescrise din istoria culturii românești" (1970) ș.a. sînt dovezi elocvente în această privință. În concepția sa studiul istoriei naționale, al culturii și învățămîntului românesc de-a lungul timpului, nu are numai valoare documentară, ci și una profund educativă și socială, de promovare a valorilor naționale și a năzuințelor de progres ale poporului în contemporaneitate. În înțelegerea și adîncirea sensului istoric al evenimentelor trecute găsește temei „spre a ne întoarce, apoi, la prezent mai îmbogățiți sufletește și a lucra cu mai mult spor la progresul școlii de azi".

În abordarea unor astfel de probleme, prețuind așa cum se cuvine faptul istoric concret, pe care-l analizează minuțios și-l încadrează în orizontul epocii, pune accent — prin metoda comparativă — pe dezvăluirea esenței și sensului evenimentelor, ridicîndu-se la sinteze de largă semnificație, adevărate modele și structuri de analiză în context istoric.

Astfel încearcă și reușește să facă dovada „evoluției continue și progresive a culturii românești", a conlucrării și îmbogățirii reciproce a acesteia cu alte culturi și civilizații în cadrul european și mondial, pe tărîmul valorilor spirituale și educaționale.

Profesorul s-a dovedit și se dovedește, în același timp, un spirit deschis la înnoiri, cu maximă aderență la marile idei și valori ale progresului științific contemporan. Semnificative sînt în acest plan — analizele teoretice și metodologice ce le întreprinde cu privire la cerințele transpunerii în practică a tezelor partidului nostru referitoare la integrarea învățămînt-cercetare-producție.

Subliniind că integrarea „impune o școală cu adevărat nouă, care să pregătească pe școlari pentru o viață reală complexă și să formeze un om care să fie pregătit să stăpînească știința, să dispună de un spirit creator și să se integreze în societate ca un factor productiv", examinează concret — în contextul realităților actuale ale școlii noastre și-n lumina acestui principiu — probleme și spiritul în care acestea trebuie rezolvate pentru o reală înfăptuire a obiectivelor integrării. Cu privirea ațintită la educația viitorului, a fost și este mereu sensibil la inovații, introducînd el însuși noul și întreținînd activ năzuința de continuă modernizare a pedagogiei, în viziunea sintetică, globală și prospectivă.

Menționăm și contribuțiile sale la diversificarea științelor pedagogice din țara noastră aduse prin „Istoria pedagogiei românești", „Pedagogia practică", „Pedagogia culturii", „Pedagogia agricolă", „Pedagogia industrială", printre cele dintîi lucrări de acest fel din Europa ș.a. Ele degajă o concepție teoretică și metodică bine conturată, în care logica pedagogică se relevă ca unitate a momentelor empiric și rațional al cunoașterii și acțiunii pedagogice, ca relație complementară și intercondiționată între aspectele teoretice și aplicative, operaționale ale acesteia.

Fundamentarea științifică multilaterală a fenomenului educativ a făcut și obiectul unor erudite și prestigioase studii publicate în străinătate, în cunoscute publicații și edituri. Argumentarea statutului pedagogiei ca știință, profesorul Ștefan Bârsănescu a făcut-o în numeroase comunicări ținute la congrese și manifestări științifice internaționale.

Aflat la confluența și confruntarea marilor idei și curente din filozofia, pedagogia și cultura națională, europeană și mondială a timpului prin care și-n care și-a dăltuit cu migală, sobrietate, cu desăvîrșită onestitate și înaltă responsabilitate opera, profesorul Ștefan Bârsănescu, spirit profund meditativ și vizionar, reprezintă el însuși o remarcabilă, unitară și creatoare sinteză între clasicism, modernism și umanism în gîndirea și filozofia pedagogică românească. Cutezanța, întemeiată pe o temeinică și multilaterală cunoaștere a domeniului, pe continuu dialog cu sine însuși, pe puternice și însuflețite convingeri științifice și înalte aspirații pedagogice, pe forța de anticipare și predicție a gîndirii sale creatoare, îmbinată cu neobișnuită capacitate de relevare a esențialului, a adevărurilor cu valoare de principiu, de generalitate îi caracterizează metoda și stilul, gîndirea și expresia științifică.

Desfășurîndu-și investigațiile pe largi arii problematice, însoțindu-și mereu ideile cu o justificare și susținere teoretică consecventă, unitară, de o claritate de cristal, spirit interogativ și reflexiv, cu remarcabil simț estetic, cu elevată ținută intelectuală și morală, contopindu-și persoana și viața cu opera, bogată ea însăși în semnificații, profesorul dr. docent Ștefan Bârsănescu are — în pragul celei de-a 85-a aniversări — îndreptățit prilej de mîndrie și satisfacție pentru împliniri ce se înscriu cu demnitate în tezaurul unor remarcabile înfăptuiri pedagogice. Contribuția sa la avuția noastră spirituală este expresie a caracterului profund original, inspirat și creator al gîndirii sale pedagogice, cu adînci înțelesuri sociale și filozofice.

Prin întreaga sa viață și activitate, teoretică și practică, profesorul Ștefan Bârsănescu a fost și este o strălucită pildă de slujire devotată a științei, a intereselor fundamentale ale culturii și educației poporului român, de luptător pentru deplina afirmare a pedagogiei științifice în țara noastră, pe continentul european și-n lume.

Conf. univ. VIRGILIU RADULIAN

director al Institutului de cercetări pedagogice și psihologice

EVALUAREA ȘCOLARĂ — ACT FORMATIV

Conf. univ. dr. DUMITRU VRABIE
Universitatea din Galați

Ca principal factor de instruire și educare a tinerei generații școala este și o instituție evaluativă. **Desfășurarea optimă a instruirii presupune o bună conexiune inversă, adică o informare despre rezultatele obținute. Învățătorul și profesorul trebuie să cunoască în ce măsură au realizat obiectivele propuse, conținutul programat, în timp ce elevul are nevoie de validarea pașilor întreprinși, de sancționarea corectitudinii și temeiniciei achizițiilor proprii pentru care investește energie și timp. Reglajul optim al eforturilor este condiționat de cunoașterea rezultatelor efective atît în raport cu obiectivele finale, cît și sub unghiul reperelor intermediare, care jalonează calea spre țeluri mai îndepărtate. Actul de evaluare școlară îndeplinește în primul rînd funcția amintită de** măsurare a rezultatelor, **de** apreciere a progresului realizat ca prestație efectivă. **Exprimată în cuvinte sau în indici numerici, aprecierea constituie un mesaj particular,** un mijloc de comunicare a rezultatelor **obținute de elev în munca de învățare. Aprecierea școlară este, în același timp, și un** act formativ. **Ea are menirea de a** selecționa și întări **comportamentele și răspunsurile adecvate ale elevilor, constituind pentru școlari un** reper în autoapreciere. **Evaluarea școlară reprezintă nu numai o latură obișnuită a muncii didactice — așa cum apare la prima vedere — ci și** un instrument de modelare **a personalității elevului.**

1. NOTELE ȘI APRECIERILE VERBALE — FORMĂ DE ÎNTĂRIRE ÎN ACTUL ÎNVĂȚĂRII. Teoria învățării acordă o importanță deosebită „întăririi" în educație și instrucție. A instrui — afirmă B.F. Skinner (1971) — înseamnă a organiza relațiile de întărire ; procesul de instruire constituie un aranjament al relațiilor de întărire. Criticînd unele teorii tradiționale ale învățării, același autor subliniază că acestea păcătuiesc nu atît prin erori, cît prin lipsuri, întrucît nu descriu complet relațiile de întărire, circumstanțele precise în care comportamentul se poate modifica.

Aprecierea școlară este o formă clasică de întărire de către învățător sau profesor a achizițiilor elevilor dobîndite în procesul învățării. Prin întărire se înțelege, grosso-modo, sistemul de recompense și de penalizare menit să asigure selecția și fixarea răspunsului sau reacției adecvate (I. Radu, 1974). Recompensa, cu toate formele ei, constituie o **„întărire pozitivă"** în timp ce pedeapsa, cu variantele ei, **„o întărire negativă".**

Este de așteptat ca elevii sistematic recompensați să-și formeze cu timpul o atitudine pozitivă față de profesori și de școală în general, în timp ce elevii care în mod frecvent sînt dezaprobați, ironizați și sancționați, să devină nemulțumiți de viața școlară, deoarece **reușita școlară și satisfacția în muncă merg mînă în mînă.** Succesul dă naștere unor trăiri afective pozitive ce dinamizează, susțin și directivează conduita elevului spre obținerea unor performanțe mai înalte. „Succesul naște succes... într-un mod sau altul un elev nu va reuși, atîta timp cît nu va avea într-un fel sau altul, un succes într-un sector important al vieții sale" (A. Glasser, 1973). Astfel, în timp ce elevul bun și foarte bun tinde spre noi realizări, elevul slab și mediocru decade tot mai mult pe scara nereușitei, neliniștea și crisparea adîncindu-se pe măsură ce locul său în clasificarea școlară coboară tot mai mult. „Îndrumările și aprecierile sînt necesare nu numai pentru elevul lent sau mai puțin constant în activitatea sa școlară" (Brunner, 1970).

Printre formele de întărire pozitivă pot fi menționate satisfacțiile intrinseci oferite de „descoperirile", mai exact redesco-

peririle pe care elevii le fac în cadrul fiecărui obiect ; de asemenea, aprobarea, recompensa, lauda, încurajarea, notele bune etc. Mulți folosesc și **emulația** ca formă de întărire pozitivă, pierzîndu-se uneori din vedere faptul că, ceea ce pentru un elev constituie o formă de întărire pozitivă, va fi în mod necesar negativă pentru cei care pierd competiția.

Întăririle negative sînt și ele destul de obișnuite în școală. Dojana, ironia, interdicția, notele proaste etc., toate acestea sînt forme negative de întărire, **mijloace aversive** de îndrumare și control. Ele pot avea temporar efecte pozitive asupra rezultatelor la învățătură ; în schimb, consecințele psihologice pe termen mai îndepărtat pot fi nefavorabile, provocînd apariția anxietății sau a unor comportamente negative, cum ar fi pasivitatea, chiulul, fuga și evadarea de la școală, diferite forme de înșelătorie (copiat, suflat etc.). Dacă asemenea mijloace dau „efecte" imediate, cauza trebuie căutată mai curînd în tendința elevului de a scăpa de pedeapsă, de a evita întăririle negative și nu într-o motivație intrinsecă. Cu adevărat eficace este motivația care nu depinde de o recompensă dinafara activității : recompensa rezidă în încheierea cu succes a activității, sau chiar în activitatea în sine (Brunner, 1970). Dacă elevul nu găsește mulțumire, întărire în cunoașterea însăși, el încetează pînă la urmă de a lucra și subprodusele aversive ale eșecului se acumulează (Skinner, 1971). În plus, formele de întărire negativă se dovedesc a fi insuficiente și prin faptul că ele se limitează de regulă la negarea sau dezaprobarea comportamentelor nedorite. Or, scopul instrucției și al educației este de **a forma** anumite deprinderi, strategii cognitive, atitudini și comportamente ; acestea se învață numai dacă-l punem pe elev să acționeze efectiv, atît pe plan verbal, cît și pe plan motric. În acest sens, Skinner notează : nu întărim pronunția corectă a elevului, pedepsindu-l pentru ce a greșit, nici mișcările abile, pedepsindu-l pentru neîndemînare ; nu-l facem pe elev harnic pedepsindu-l pentru lene, curajos pedepsindu-l pentru lașitate ; nu-i provocăm interes pentru muncă, pedepsindu-l pentru indiferență ; nu-l învățăm să studieze repede, pedepsindu-l pentru încetineală, nici să țină minte, pedepsindu-l pentru că uită, nici să judece corect, pedepsindu-l pentru lipsă de logică. În aceste condiții i se va întîmpla, poate, uneori, să descopere singur cum să fie atent, muncitor, curajos, cum să țină minte și să judece. Instruirea însă nu va avea nici o contribuție aici, fiind inexistentă (Skinner, 1971, p. 132). În aceste condiții, elevul satisface numai formal cerințele învățătorului și profesorului : mimează atenția printr-un comportament învățat, ridică mîna să răspundă fără să știe de fapt, copiază la teze etc. Este clar că aceste forme negative de întărire contribuie la formarea unui comportament superficial și uneori fals al elevului.

Anchetele făcute în școală arată că **balanța laudei și dojanei,** așa cum este estimată ea de elevi, înclină net în favoarea celei din urmă, mai ales în munca la clasă cu elevii slabi și mediocri. Or, se știe, elevii sistematic blamați, ironizați, sancționați, devin treptat nemulțumiți de viața școlară, fac totul din obligație, din dorința de a evita sancțiunile. Indiferent de vîrstă, elevul are sentimentul demnității personale ; orice încercare de a-l umili sau încurca, mai ales în prezența colegilor săi, va sfîrși printr-un rezultat nedorit ; fie că se retrage în sine, refuzînd să mai comunice, fie că reacționează violent la frustrare. Jena, rușinea, umilirea repetată tind să dezorganizeze personalitatea copilului, duc la apariția unor stări psihice negative ca nesiguranța, ezitarea, apoi pierderea încrederii și respectului față de profesor. În cazuri extreme, elevul refuză să coopereze cu dascălul, chiar devine agresiv.

Se întîmplă ca elevul frustrat să ajungă să fie și izolat în grupul de elevi. Trăind acut „nedreptatea" ce i se face și apărîndu-se prin agresiune și ostilitate, apare el însuși în ochii colectivului, un tip dificil, „imposibil", fapt care își va pune amprenta pe relațiile sale cu colegii. Frustrarea care la început era efect se transformă — prin reactivitatea exagerată a copilului — în comportament inadaptat ceea ce potențează izolarea și reprobarea școlarului de către grupul de elevi. Indiferența față de personalitatea elevului lezează trebuințele spirituale de bază ale acestuia : respectul față de sine, nevoia de siguranță pe termen lung, nevoia de răspuns afectiv din partea celor din jur etc. Nevoia de răspuns afectiv în primul rînd, din partea părinților și profesorilor este deosebit de accentuată la copii și școlari. De aceea, **prin întregul lor comportament didactic educatorii ar trebui să vină în preîntîmpinarea acestei nevoi spirituale.** Sentimentul de frustrare creează cea mai nefavorabilă atmosferă psihologică pentru formarea și dezvoltarea unor atitudini corespunzătoare la școlari. Aprecierea pozitivă, lauda, bunăvoința au tocmai efectul opus.

„Maximizarea eului" (mărirea egoului) poate fi considerată ca un principiu de bază pentru formarea și dezvoltarea personalității elevului. Acest lucru este confirmat de viața școlară ; elevilor le plac de obicei acei învățători, profesori și situații care-i fac să se simtă importanți și nu le plac educatorii și situațiile care-i fac să se simtă inferiori, jenați. Școlarii simpatizează și se simt legați prin puternice trăiri afective de acei învățători și

profesori care le ascultă opiniile și evită persoanele și situațiile care ar putea să-i pună în încurcătură sau într-o situație de inferioritate. Este necesar să se acorde de către învățători și profesori **o atenție mai mare modului de distribuire a formelor de întărire, balanței pedepselor și recompenselor, aprobării și dezaprobării, aprecierii pozitive și negative.**

Utilizînd fără discernămînt recompensa și penalizarea, se poate ajunge la o depreciere a personalității elevului, atunci cînd se folosește în mod exagerat dojana și, mai ales, atunci cînd dojana nu păstrează un caracter limitat, ci ia forma unei deprecieri globale. Elevul slab, negăsind satisfacția necesară în școală sau în familie, o va căuta în altă parte, angajîndu-se în activități străine scopurilor educative ale școlii. În asemenea situații trebuie să fie subliniate și cele mai modeste succese, trebuie subliniați chiar și cei mai neînsemnați pași înainte pe care-i face școlarul. „Cu copiii dificili care au proaste rezultate școlare și care se instalează în eșecul lor ca într-un refugiu, să li se creeze sistematic ocazii de succes și de aprobare" (Cf. V. Radulian, 1978). În mod frecvent, învățători și profesori fără succes în munca didactică și educativă, acuză elevii de dezinteres, lipsă de aptitudini etc. Asistăm la un cerc vicios: **profesorul percepe deformat elevul, iar acesta înregistrează deformat aprecierea făcută de profesor, sursă permanentă de stări conflictuale și tensionale între profesor și elev, educator și clasă.**

În aprecierea școlară, îndeosebi cea verbală, trebuie să se releve nu numai o situație de moment, ci și ceea ce este de așteptat sau de evitat; prin aprecierea sa, profesorul și învățătorul trebuie să schițeze o perspectivă optimistă. Pentru ca o apreciere să fie **stimulativă** și formativă, ea trebuie să fie **anticipativă**, adică să indice linia conducătoare în comportamentul viitor al elevului, să schițeze o perspectivă. Or, se constată că profesorii sînt preocupați, mai ales, de aprecierea imediată a cunoștințelor, eventual de tehnica examinării și aprecierii și mai puțin de „ecoul" ei în conștiința și conduita elevului, de programarea în mod eficace a întăririi pozitive care are importanță hotărîtoare în actul învățării. Această tendință către pozitiv nu înseamnă, desigur, că dojana, dezaprobarea, aprecierea negativă trebuie să dispară din școlile noastre. Aceasta (aprecierea negativă) ar putea fi limitată dacă învățătorii și profesorii ar acționa sub îndemnul unei alte optici educative.

2. EVALUAREA PROFESORULUI — REPER PENTRU AUTOEVALUAREA ELEVULUI. Aprecierea profesorului devine **reper al autoaprecierii elevului,** etalonul ierarhizării valorice a propriei personalități. Evaluarea pe care și-o face inițial copilul este o reflectare a aprecierii făcute de adult asupra calităților și acțiunilor sale. În general, aprecierea obținută în școală este asimilată, interiorizată de elev, devenind o componentă importantă a conștiinței de sine. Aprecierea făcută de profesor, interiorizată de elev, devine **autoapreciere.** Nota profesorului are funcție de control, iar controlul admis, acceptat și interiorizat de elev, devine la acesta **autocontrol** (V. Pavelcu, 1968). Aprecierea inexactă împinge școlarul la o imagine de sine falsă; în consecință, elevul își definește greșit personalitatea, ajungînd să-și fixeze aspirații și țeluri inadecvate.

Procesul de interiorizare a aprecierii școlare, implicit a criteriilor care stau la baza acesteia, evoluează la copii destul de lent, cunoaște zig-zag-uri și contradicții. Firește, la capătul acestei evoluții, se produce o anumită suprapunere între scara de notare folosită de profesor și aceea aplicată de elev; intervine un proces de unificare la scară statistică, deși școlarul nu este instruit în modul de evaluare. Dovadă este paralelismul accentuat între autoaprecierea realizată de elev și aprecierea făcută de diriginte, care însumează, de regulă, opiniile cadrelor didactice de la aceeași clasă ($r = 0{,}70$). Semnificativ este faptul că între aprecierea dirigintelui, așa cum este ea percepută de elev și autoaprecierea elevului însuși există aproape identitate; într-o anchetă s-a găsit $r = 0{,}96$ la clasa a VIII-a și 0,79 la clasa a XII-a (D. Vrabie, 1975). Aceste valori ne arată ce mare credit acordă elevul aprecierii școlare, dar ne previne pe de altă parte și asupra **cotei de iluzie în imaginea de sine.**

Desigur, la elevii de liceu se constată o mai mare independență față de aprecierea profesorilor, școlarii începînd să se privească „cu ochi proprii". În multe cazuri se formează chiar o **atitudine critică** față de aprecierea profesorului. Elevul începe să compare tot mai des răspunsul său cu un „barem" propriu, conducîndu-se după un sistem de criterii pe care le-a însușit treptat în practică. Nu este indiferent dacă acest „barem" este adecvat sau nu.

Autoaprecierea se formează sub influența experienței personale și a evaluării celor din jur, dar se și transformă sub influența acelorași factori. Schimbarea autoaprecierii nu se face paralel cu schimbarea evaluărilor externe, ci rămîne în urmă față de acestea. Procesul formării autoaprecierii propriu-zise parcurge, după cercetările psihologice, două etape: **în prima etapă** sînt supuse autoaprecierii aspectele și acțiunile externe, iar în cea **de-a doua etapă** sînt incluse în sfera autoaprecierii procesele și stările psihice, precum și trăsăturile de personalitate (Lipkina și Rîbak, 1968).

În mod obișnuit, școlarul dobîndește din exterior (de la profesor) aprecierea asupra rezultatelor muncii sale, fără să fie solicitat să participe deschis la acest proces. Aceasta nu înseamnă că în intimitate elevii nu ar face aprecieri cu privire la munca și nivelul propriei lor activități, la comportarea lor în școală și în afara ei. Dimpotrivă, există un proces activ de autoapreciere la școlari, dar el **scapă controlului didactic** și se realizează, în multe cazuri, după criterii mai mult sau mai puțin obiective, ceea ce constituie o sursă de stări tensionale și conflictuale între profesor și elevi. Principiul activismului enunțat programatic în școală este realizat în chip unilateral, extinzîndu-se numai la unele laturi ale procesului de învățămînt. Activismul elevului este încurajat, promovat, stimulat numai în cadrul procesului de asimilare a cunoștințelor. Cînd este vorba de evaluarea cunoștințelor, participarea elevului nu mai este stimulată. De regulă, cînd pune o notă învățătorul sau profesorul nu consultă pe nimeni. Rareori se întîmplă ca profesorul să acorde o notă în urma unei discuții cu elevul sau cu clasa. Nota este acordată de profesor și „suportată" de elev ; ea ar putea fi mai dreaptă și cu efecte psihologice și morale mai mari, dacă ar rezulta dintr-o consultare în cursul căreia să fie studiate cauzele succesului sau eșecului școlar (Sire Marcel, 1969).

Discrepanța existentă între aprecierea învățătorului / profesorului și aprecierea școlarului (autoaprecierea) poate fi înlăturată numai pe calea **includerii elevului în procesul aprecierii și notării,** pe calea antrenării lui în acest proces. Dezvoltarea capacității de autoapreciere și a spiritului critic în estimarea performanțelor școlare proprii se poate dezvolta cu succes prin organizarea unor acțiuni de autonotare și internotare, care duc la maturizarea și obiectivizarea atitudinii elevului față de aprecierea școlară (D. Vrabie, 1975). Rezultă necesitatea includerii în procesul de învățămînt a unei sarcini **didactice noi, anume formarea la elevi a priceperii și deprinderii de autoevaluare a randamentului școlar concomitent cu evaluările făcute de cadrele didactice.**

3. NU TREBUIE IGNORAT HALOUL, ECOUL EVALUĂRII ȘCOLARE, PRELUNGIRILE EI ÎN GRUPUL DE ELEVI. Aprecierea pedagogică se **răsfrînge în sfera relațiilor interpersonale,** în opiniile grupului școlar care-și însușește, cel puțin parțial, aprecierea învățătorului și profesorului, condiționînd comportarea grupului față de școlari. Elevul ca personalitate se definește numai prin raportarea lui la membrii grupului școlar din care face parte, grupul constituind „spațiul de comparație" în care se conturează imaginea de sine. Menținerea unei imagini despre sine coerente și pozitive dă osatura statusului formal și informal. Sentimentele de respect și stimă de sine sînt în funcție de atitudinea colegilor și mai ales a învățătorului și profesorului care, prin apreciere, îi definesc statusul școlar (de elev foarte bun, slab etc.) în grup cu toate consecințele ce decurg de aici. Fiecare elev tinde să-și confirme statusul, ceea ce pentru elevul bun constituie un stimulent, în timp ce pentru școlarul slab sau mediocru este un „îndemn" la stagnare. Problema este de a găsi calea prin care stratusul de „elev slab" să fie depășit, remarcînd chiar și cele mai mici eforturi sau progrese, comparînd mereu elevul cu el însuși și mai puțin cu ceilalți. Grație aprecierilor pozitive făcute de învățător și de profesor, elevii își schimbă atitudinea față de „școlarii dificili" și izolați de grup (S. Sorescu, 1978 ; D. Vrabie, 1977). În consecință, evaluarea școlară poate deveni **o pîrghie în procesul de educație** cu puternice resurse formative.

BIBLIOGRAFIE

1. BRUNNER, S. JEROME, *Procesul educației intelectuale,* Editura științifică, București, 1970.
2. GLASSER, WILIAM, *Les écoles dans dechets,* Paris, Editura Fieurus, 1973,
3. LIPKINA, A., RIBAK, A. L., *Criticinosti i samooțenka v ucebnoi deiatelnosti,* Moskva, Prosveșcenie, 1968.
4. PAVELCU, VASILE, *Principii de docimologie,* București, E.D.P., 1968.
5. RADU, ION, *Psihologia școlară,* București, Editura științifică, 1974.
6. RADULIAN, VIRGIL, *Accentuarea caracterului stimulativ al procesului de învățămînt în vederea asigurării succesului școlar,* „Revista de pedagogie", nr. 12, 1978.
7. SIRE, MARCEL, *L'appreciation des résultats scolaires,* în : „Buletin de la Société française de pédagogie", nr. 169, 1969.
8. SKINNER, F. B., *Revoluția științifică a învățămîntului,* București, E.D.P., 1971.
9. SORESCU, SOFIA, *O cercetare concretă a cauzelor nonșcolare de rămînere în urmă la învățătură,* în Radulian Virgil (coordonator), „Caiete de pedagogie modernă", București, 1978.
10. VRABIE, DUMITRU, *Atitudinea elevului față de aprecierea școlară,* E.D.P., București, 1975.
11. VRABIE, DUMITRU, BARNA, ANDREI, *Schimbarea atitudinii școlarilor prin condiționare,* „Revista de pedagogie", nr. 8, 1977.
12. VRABIE, DUMITRU, *Limbajul profesorului și efectele lui asupra dezvoltării psihice a școlarului,* „Revista de pedagogie", nr. 4, 1979.

ASPECTE ALE RAPORTULUI DINTRE NIVELUL INTELECTUAL ȘI CREATIVITATE

MARIA GÎRBOVEANU
ADRIANA ONOFREI
I.C.P.P.

Stadiul de controversă în care se află discuțiile cu privire la raportul dintre inteligență și creativitate se conturează după apariția studiului lui J. W. Getzels și P. W. Jackson[1] — „Creativity and Intelligence" 1962. Nu e mai puțin adevărat că această controversă a contribuit la însăși dezvoltarea cercetărilor asupra creativității.

Autorii la care ne referim au pornit în investigația lor prin elaborarea unei baterii de teste de creativitate cuprinzînd itemi ca: utilizarea neobișnuită a unui obiect, asociații de cuvinte, definiții, explicare de fabule, elaborare de probleme etc., baterie ce a fost aplicată ulterior pe două eșantioane de subiecți, diagnosticate a avea un Q. I. superior și, respectiv, mediu.

ANALIZA REZULTATELOR i-au condus la diferențierea, în lotul experimental, a două grupuri:

— „creativii" — cei ce atingeau performanțe maxime la probele de creativitate (20% din subiecți) și care se situau sub primii 20% de pe scara performanțelor intelectuale;

— „inteligenții" — cei ce atingeau performanțe maxime la probele de inteligență (reprezentînd 20% din subiecți) și care se situau sub nivelul celor aflați în vîrful curbei de creativitate (primii 20%).

S-ar putea conchide cu ușurință de aici asupra lipsei de corelație între inteligență și creativitate. De menționat însă — și mențiunea are caracterul unei obiecții — că această lipsă de corelație a celor două dimensiuni psihice, Getzels și Jackson o deduc din studiul unui lot care **nu cuprinde toate nivelurile de inteligență sau creativitate**, ci numai două: nivelul bun și cel mediu — ceea ce face ca eșantionul să fie nereprezentativ.

Rezultatele au fost corelate și cu reușita școlară, cu aspecte comportamentale și atitudinale etc., ducînd în final la constatarea că reușita școlară este egală pentru ambele grupuri diferențiate („creativii" și „inteligenții"). Concluzia autorilor este că gîndirea divergentă permite să se obțină rezultate egale cu cele obținute prin gîndirea convergentă, că Q.I. nu este suficient pentru a face predicții asupra reușitei școlare deoarece, în grupul „creativilor", subiecți cu Q.I. relativ scăzut reușesc la fel de bine ca cei ce au un Q.I. crescut.

Cercetările au continuat prin studiile lui A. P. Torrance[2], studii care confirmă lipsa unei diferențe semnificative, în ceea ce privește reușita școlară, între „inteligenți" și „creativi".

Alte cercetări — Irwin Flescher[3] — afirmă o corelație slabă între coeficientul de creativitate și rezultatele școlare (fapte infirmate ulterior de către Yammamoto[4]), dar găsesc o corelație mai bună între inteligență și creativitate.

În intenția de a verifica ipoteza creativității ca o formă a inteligenței, Wallach și Kogan[5] abordează aceeași problemă dar dintr-un unghi mai amplu, care include și modalitățile de gîndire ale subiecților, trăsăturile de personalitate etc., folosind baterii complexe de diagnostic și profil. Cercetările acestor autori au diferențiat în raportul inteligență-creativitate patru grupuri de subiecți, două în care coeficientul de creativitate corespunde nivelului bun sau slab al Q.I. și alte două grupuri în care îl contrazice:

— subiecți cu Q.I. bun și nivel creativ bun;

[1] GETZELS J. W., JACKSON P. W., *Creativity and Inteligence*, New York, John Wiley, 1962.

[2] TORRANCE, A. P., *Education and creative potential*, Minesota, Univ. of Minesota Press, 1963.

[3] FLESCHER IRWIN *Anxiety and achievement of intellectualy gifted and creatively gifted children*, „Journ. of Psychol", 56, 1963.

[4] YAMAMMOTO K., *The role of cretive thinking and intellingence in high school achievement*, Psychol.-report, 14, 1964.

[5] WALLACH M. A., KOGAN N., *Models of thinking in young children, Holt*, Rinehart and Wiston, 1965.

— subiecți cu Q.I. slab și nivel creativ slab ;

— subiecți cu Q.I. bun și nivel creativ slab ;

— subiecți cu Q.I. slab și nivel creativ bun.

Rezultate asemănătoare aduc și studiile lui Cropley.

Ca și în cazul cercetării lui Getzels și Jackson, și acestor cercetări li se poate aduce obiecția includerii în lotul de studiu doar a două nivele de Q.I. (bun și slab), cu alte cuvinte folosirea unui eșantion nereprezentativ pentru obiectivul circumscris.

ÎN CE NE PRIVEȘTE, cercetările efectuate de noi (M. Gîrboveanu)[6] pe preșcolari de 5—6 ani asupra aceluiași raport ne-au condus la concluzii diferite. Studiul nostru a urmărit abilitățile activității intelectuale (raționament perceptiv, judecată de echivalență, sesizarea absurdului, categorizare, definire, combinare de informații noi etc.) și ale celei imaginative (fluența ideilor și imaginilor, asociația combinatorie, abilitatea de proiectare, flexiblitatea și originalitatea). În studiul abilităților intelectuale au fost folosite Matricele Progresive Colorate Raven, testul de vocabular și înțelegere a absurdului — verbal și perceptiv — din bateria S.C.G.T., testul mozaic R. Gill etc., iar pentru cele imaginatorii o probă de imaginație (M. G.), două probe de desen — tip Guilford-Warteg și testul Torrance.

Rezultatele au relevat o dispersie a subiecților, în ceea ce privește coeficientul de inteligență, pe patru niveluri : foarte bun (superior), bun, mediu și slab. Raportul acestor categorii cu abilitățile imaginativ-creatoare vizate, conturau 4 grupuri, în care coeficientul de creativitate (superior, bun, mediu și slab) coincide cu cel al intelectului și o grupă în care coeficientul de creativitate este opus celui intelectual (intelect mediu, creativitate foarte bună).

Într-o etapă ulterioară au fost luate în studiu loturi de elevi aparținînd la niveluri de vîrstă apropiată (clasa a IV-a și a V-a) care constituiau loturi experimentale ale unei cercetări ce viza antrenarea potențialului creativ „slab" (clasa a IV-a și a V-a) și „foarte bun" (clasa a IV-a).

Posibilitatea de antrenare a abilităților creative este un fapt cunoscut în literatura de specialitate. Modelul nostru de antrenare, cu o amprentă pronunțat euristică, viza nu „creația" ci acele abilități generale care facilitează conturarea și structurarea manifestă a capacităților creative latente — fluență, flexibilitate, originalitate — (creativitate nespecifică).

În acest sens, bateria noastră de antrenare cuprindea probe multiple incluse în diverse tipuri de modele, după schema parțială de mai jos :

[6] GÎRBOVEANU MARIA, *Imaginația — componentă a activității intelectuale,* „Revista de pedagogie", Învățămîntul preșcolar, 4, 1974.

Tipuri de modele	Itemi	Sisteme de aplicare
A. Generativ	1. **Comparații și metafore** 1. dor lună umbră copilărie 2. gînd nori toamnă mov 3. foc zîmbet stele așteptare	* Se cere elevilor să realizeze cît mai multe și mai originale comparații și metafore ale itemilor din coloana 2. * O ședință de antrenare cuprinde un singur set din cele trei. Ordinea seturilor este liberă — setul poate fi completat cu alți termeni.
	2. **Silabe** — ma — pa — mu — cu — ver	* Se cere elevilor să descopere cît mai multe cuvinte care încep cu silabele date. Numărul itemurilor poate fi completat.

Tipuri de modele	Itemi	Sisteme de aplicare
	— ami — cre — cons — mi — ani — ac	
	3. Similitudini prună-piersică pisică-şoarece pian-vioară oră-săptămînă uşă-fereastră munte-lac pătrat-cerc metru-gram topire-ardere primul-ultimul pămînt-lună tractor-strung bicicletă-navă cosmică	* Se cere elevilor să descopere cît mai multe asemănări ale celor doi termeni din fiecare cuplu.
B. Imaginativ-inventiv	**1. Completarea intrigii** — Întîlnirea cu părinţii după 30 de ani	* Se cere elevilor să creeze intriga ce a dus la acest deznodămînt.
	2. Schimbarea finalului bucăţii literare, ex.: „Mări sub pustiuri" (D. R. Popescu) „Căprioara" (Em. Gîrleanu) etc.	* Se cere elevilor să schimbe — motivat, logic — finalul bucăţii literare studiate.
	3. „Istoria creionului", „Istoria stelelor", „Istoria planetelor" etc.	* Se cere elevilor să realizeze compuneri cît mai originale cu temele din coloana 2 (temele pot fi completate).
C. **Problematic**	1. — piatră — frunză — ocean — suflet — foc — stele — aer	* Se cere elevilor să-şi pună cît mai multe întrebări asupra elementelor — care pot fi completate şi cu altele — incluse în coloana 2.
	2. Întrebări despre...	* Se cere elevilor să consemneze cît mai multe probleme necunoscute şi la care ar vrea să obţină răspuns.
D. **Imaginativ-scenaristic**	1. „Întîlnire cu primăvara" (sau cu toamna, iarna etc.).	* Se cere elevilor să realizeze compuneri **diverse** cu titlul din coloana 2.
	2. „Ce s-a întîmplat înainte de această situaţie..."	* Se arată elevilor imagini-scene (sau se povestesc) şi se cere să găsească cît mai multe răspunsuri la întrebările din coloana 2 (2, 3).
	3. „Ce se va întîmpla în viitor"	

Tipuri de modele	Itemi	Sisteme de aplicare
E. **Consecințe**	1. Ce s-ar întîmpla dacă Soarele ar cădea de pe cer — Dacă ar fi numai zi — Dacă ar seca oceanele — Dacă Hanibal ar fi învins pe romani — Dacă Napoleon n-ar fi fost învins la Waterloo — Dacă mașina cu aburi ar fi fost inventată cu 50 ani mai tîrziu	* Se cere elevilor să găsească cît mai multe consecințe ale situațiilor incluse în coloana 2.
F. **Combinat**	1. „Somnoroase păsărele" (Eminescu) „Rapsodii de toamnă" (Topîrceanu) „Furtuna" (Hogaș) „Bunicul" (Delavrancea) „Iarna pe uliță", „Pupăza din tei"	* Se cere elevilor să ilustreze figural (grafic) un text verbal.
	2. **Zicători și proverbe** „Cine sapă groapa altuia cade în ea" „Cine se scoală de dimineață departe ajunge" „Munca e brățară de aur" etc.	* Se cere elevilor să ilustreze cît mai sugestiv grafic textele din coloana 2.
G. **Imaginativ-grafic**	1. Linii frînte și linii curbe, cercuri, linii paralele, semicercuri	* Se cere elevilor să completeze cît mai multe din liniile date, în așa fel încît să rezulte diverse desene (obiecte, personaje etc.).
	2. Tablouri	* Se cere elevilor să ilustreze grafic fiecare compunere pe care o realizează.
H. **Analitic**	„Vlaicu Vodă", Al. Davilla „Ionuț" (Frații Jderi), „Tomșa" (Nemul Șoimăreștilor) „Nică" (Pupăza din tei) „Făt Frumos" (Tinerețe fără bătrînețe și viață fără de moarte) etc.	* Se cere elevilor să găsească cît mai multe criterii după care să fie analizate personajele din bucățile literare studiate.

Desigur, astfel de sarcini de tip divergent se întîlnesc și în manualele școlare [7], unii profesori axîndu-și sistemul de predare pe o combinare echilibrată a sarcinilor convergente cu cele divergente; antrenamentul nostru însă avea un caracter intensiv, urmărind cu precădere dezvoltarea parametrilor amintiți ai creativității și raportarea acestei dezvoltări la nivelul intelectual.

Pentru stabilirea nivelului intelectual au fost folosite *Matricele Progresive Raven*, Ghidul de evaluare a nivelului de dezvoltarea intelectuală (R.K.S.A.) [8], iar pentru diagnosticarea potențialului creativ testul A. P. Torrance (adaptat și inclus într-o baterie de probe elaborată și validată de noi într-o cercetare anterioară [9]).

Intenția noastră a fost aceea de a surprinde raportul inteligență-creativitate atît spontan (fără vreo intenție de solicitare prealabilă a potențialului creativ), cît și după o antrenare sistematică a acestuia; cu alte cuvinte decelarea raportului Q.I. — creativitate după ce capacitățile creative eventual inhibate, pasive, ar fi devenit actuale, manifeste, prin antrenare.

[7] Mulțumim pe această cale colectivului didactic al Școlii nr. 172, care ne-a facilitat cercetarea experimentală și a preluat din modelele de antrenare folosite de noi.

[8] ZAHIRNIC C., GÎRBOVEANU M., ONOFREI A., TURCU A., VIȘAN O., VOICU M., *Ghid pentru aplicarea bateriei experimentale privind nivelul de dezvoltare intelectuală a copiilor de 6—10 ani*, C.D.P. al Ministerului Muncii, București, 1974.

[9] ONOFREI ADRIANA, GÎRBOVEANU MARIA, *Modelul generativ — metaforic, model de antrenare a gîndirii divergente*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1979.

Figura 1 și 2 înfățișează structura — sub aspectul creativității — grupurilor de nivel intelectual, diferențiate la clasa a IV-a (lotul bun creativ) înainte de antrenament (fig. 1) și după antrenamentul creativ de durată (fig. 2). Corelația statistică între cele două dimensiuni — inteligență și creativitate = 0,78.

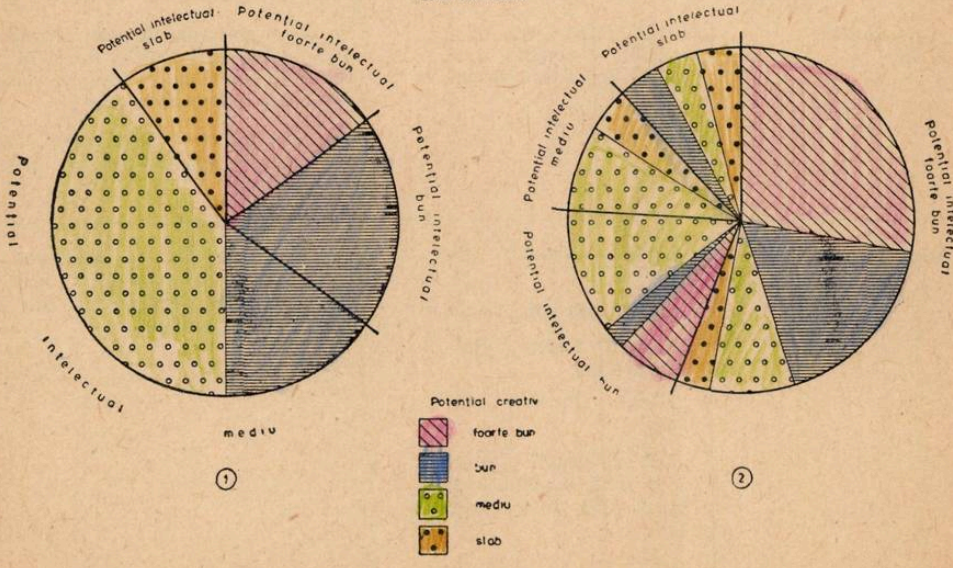
Se remarcă în **figura nr. 1** ponderea crescută a subiecților cu potențial intelectual mediu (55%) care manifestă în majoritatea lor (40%) un potențial creativ de același nivel, și în mai mică măsură (15%), un potențial creativ bun. În rest se remarcă o suprapunere perfectă (100%) a nivelurilor potențialului creativ cu cele ale Q.I.

Rezultatele se schimbă după parcurgerea unui antrenament creativ prelungit — o privire comparativă a celor două figuri poate sesiza la acest lot, atît modificări ce vizează nivelurile intelectuale, cît și ponderea coeficientului creativ în aceste niveluri.

Astfel dacă înainte de antrenament grupurile de nivel intelectual coincid aproape total cu cele ale nivelurilor de creativitate — excepție făcînd doar grupul de nivel mediu intelectual — după antrenamentul creativ grupul acestora (55%) se reduce simțitor (12%) prin migrația subiecților către niveluri superioare. Pe de altă parte, subiecții ce aveau un indice de creativitate și intelect bun atestă, după antrenament, un nivel superior intelectual (foarte bun). Suprapunerea anterioară, aproape totală, a celor două dimensiuni urmărite este acum anihilată. În ceea ce privește subiecții rămași și după antrenament în categoria „potențial creativ slab" (în procentaj mult mai redus), aceștia excelează

Raportul: nivel intelectual – potențial creativ, înainte (1) și după antrenament (2)

Lotul bun creativ



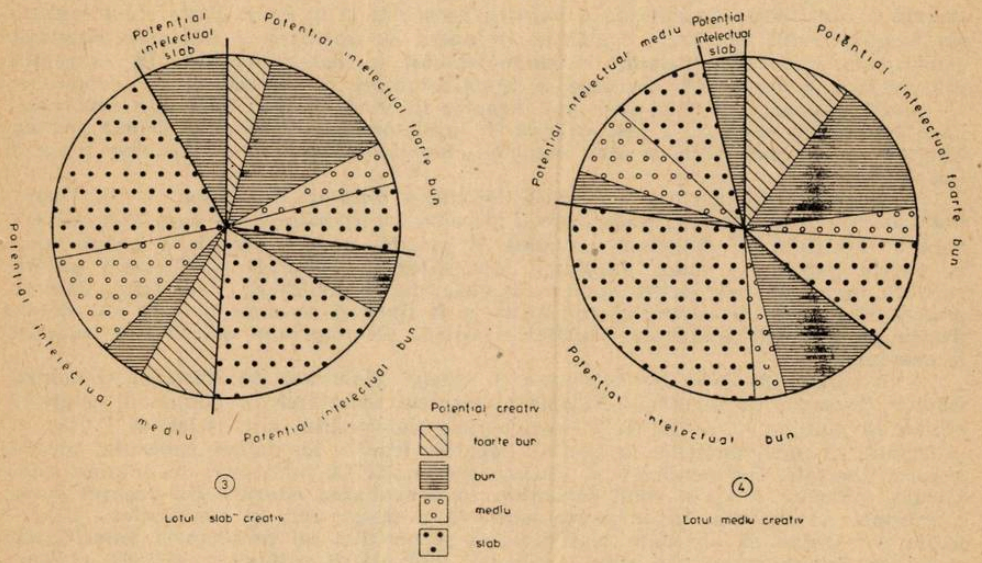
prin instabilitate atitudinală și un caracter nesusținut în mobilizarea resurselor intelectuale și creative.

Se poate spune, însă, din compararea distribuției subiecților sub cele două aspecte — creativitate, inteligență — înainte și după antrenamentul creativ, că acesta — **antrenamentul — dezvoltă atît rezervele de creativitate, cît și pe cele intelectuale, fapt ce ar putea susține afirmațiile cu privire la creativitate ca o formă a inteligenței.**

Tabloul oferit de subiecții lotului cu un indice de creativitate „slab" (clasa a IV-a) și „mediu" (clasa a V-a) luați într-un studiu similar, ilustrează același moment al regrupării categoriilor creativitate — intelect în urma antrenamentului creativ.

Distribuția inițială — sub cele două aspecte — fiind analogă cu cea a lotului anterior prezentat, diferențele consemnîndu-se doar în ponderea mai mare a indicelui mediu și slab de creativitate și inteligență oferim în figurile 3 și 4

Raportul nivel intelectual - potențial creativ după antrenament



repartizarea subiecților pe niveluri de creativitate și intelect numai după antrenament.

Specific lotului cu potențial creativ slab și mediu, după antrenament, este tocmai caracterul mozaicat al grupelor de creativitate-inteligență ; categoriile intelectuale extreme (foarte bun și slab) cuprind și potențialele creative opuse calitativ. Cu alte cuvinte, aici paralelismul sau suprapunerea celor două dimensiuni nu sînt decît parțiale : toți subiecții cu potențial creativ foarte bun au și un potențial intelectual foarte bun, dar numai o parte din subiecții cu coeficient intelectual bun au și un indice de creativitate crescut. Coeficient de corelație statistică = 0,72.

Este evident că antrenamentul a constituit la acești elevi un factor de dezorganizare a unor raporturi bine structurate în procesul tradițional de învățămînt, un moment de efervescență a potențelor psihice ; este de presupus că un antrenament de durată mai prelungit, prin zdruncinarea inerentă a „clișeelor închise", a modalităților stereotipe de gîndire, ar fi dus în cele din urmă la o distribuție mai puțin eterogenă a factorului creativ în nivelurile intelectuale, surprinzînd probabil și momentul rearmonizării acestor capacități.

Se degajă din cercetarea prezentată unele aspecte cu valoare de concluzii :

— diagnosticarea potențialului creativ real necesită o antrenare prealabilă de tip divergent nespecific, care să antreneze toate rezervele creative ale individului ; (termenul de potențial creativ „slab" este impropriu în lipsa unei antrenări prealabile a subiectului) ;

— antrenamentul de tip creativ duce nu numai la o relevare a potențialului creativ individual, la o dezvoltare a lui, dar asigură și o dezvoltare a nivelului intelectual ;

— raportul între creativitate și potențialul intelectual relevă corelații semnificative ;

— necesitatea generalizării, a extinderii modelelor de antrenare a creativității în școală ; cunoașterea de către cadrele didactice nu numai a informațiilor teoretice asupra structurii și naturii creativității, ci și a modalităților de abordare practică a acesteia.

CARACTERUL CREATOR AL ÎNVĂȚĂMÎNTULUI ROMÂNESC

Prof. ION ORGHIDAN
Cercetător științific pr. — I.C.P.P.

Documentele celui de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român înscriu o contribuție istorică de o valoare deosebită și în ce privește rolul creator al învățămîntului României socialiste în opera de formare a tinerelor generații constructoare ale socialismului și comunismului în patria noastră. În concepția integratoare a împletirii organice a învățămîntului cu cercetarea și producția, — școala noastră socialistă duce mai departe în mod creator, în forme revoluționare superioare, ceea ce a fost valoros în lupta eroică a poporului român pentru libertate și independență, pentru educație, învățămînt și cultură, pentru progres social.

„Lucrările Congresului — arată tovarășul Nicolae Ceaușescu — se desfășoară în anul cînd întregul nostru partid și popor au sărbătorit cea de-a 35-a aniversare a revoluției de eliberare națională și socială, care a deschis o epocă nouă în istoria patriei — epoca împlinirii idealurilor de dreptate și libertate pentru care au luptat și s-au jertfit numeroase generații de înaintași, a afirmării depline a dreptului sacru al poporului român de a fi liber și suveran în țara sa, stăpîn deplin pe bogățiile naționale, făuritor conștient al propriului său destin socialist și comunist".

În cadrul politicii revoluționare a științei elaborată de Partidul Comunist Român, personal de tovarășul Nicolae Ceaușescu, cercetarea în domeniul științelor sociale și politice — se arată în documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. — „...trebuie să pună puternic în lumină bogatele tradiții ale luptei poporului nostru pentru libertate, independență și unitate națională, să înfățișeze, în lumina adevărului științific, locul și rolul românilor în dezvoltarea istorică din această parte a Europei, contribuția lor la cauza generală a progresului și civilizației... Cercetările vor trebui să abordeze mai profund și multilateral problemele valorificării și îmbogățirii patrimoniului nostru spiritual, dezvoltării culturii românești, evidențiind cu pregnanță rolul maselor, al poporului în formarea și dezvoltarea limbii române, a creației și culturii naționale".

DIN CELE MAI VECHI TIMPURI, școala românească a participat la marile înfăptuiri ale poporului nostru, unind acțiunea ei creatoare, de modelare a ființei umane, cu lupta pentru dreptate socială și națională. Lupta eroică a poporului român pentru unitate, libertate și independență națională reprezintă o trăsătură permanentă și dominantă a istoriei noastre. Ea „și-a pus amprenta — se arată în Programul P.C.R. — asupra întregii evoluții sociale a României, asupra felului de a fi și de a gîndi al poporului român, asupra însuși destinului său istoric caracterizat prin lupta hotărîtă, plină de sacrificii pentru libertate și unitate, pentru dreptul de a fi stăpîn în propria țară".

Astăzi, misiunea istorică creatoare a școlii noastre apare cu deosebită pregnanță, învățămîntul fiind în primele rînduri în opera de formare a tinerelor generații ce construiesc România socialistă. Ea pune în lumină un fapt deosebit : impresionantul proces de veacuri al continuității valorilor de înaltă semnificație, împletirea organică a culturii noastre socialiste cu ceea ce a fost progresist și valoros în istoria zbuciumatei dăinuiri și afirmări a poporului nostru.

În adevăr, un mileniu de cultură și civilizație românească a încrustat pe prim plan complexul proces ascendent al continuității și asimilării creatoare a marilor valori culturale, proces izvorît din realitățile noastre social-culturale și desfășurat stadial, pe etape de dezvoltare, în funcție de condițiile economice și sociale specifice unei epoci date. În cadrul acestui proces, întreaga istorie a culturii noastre aduce mărturia impresionantei vechimi și continuități a învățămîntului românesc ce a știut să înfrunte vitregia vremurilor.

De o mare însemnătate este faptul că poporul român unitar pe cuprinsul pămîntului strămoșesc, deși trăia în formațiuni politice deosebite datorită vicisitudinilor istorice, a cunoscut școli românești din cele mai vechi timpuri — documente valoroase marcînd autenticitatea, vechimea și caracterul creator al tradițiilor școlare ale poporului nostru.

Pot fi menționate astfel — pentru a aminti numai cîteva din ele — școlile de la Cenad (1020), Vad, Ieud (1364), Prislop, Suceava, Scheii Brașovului (1495) Putna (1490—1585), Cîmpulung (1552), Argeș, Tîrgoviște, Hațeg, Caransebeș, școlile de la Rădășeni, Alba-Iulia, Măgina lîngă Aiud (1611), Bistrița, Cozia, Tismana, Tîrgoviște (1648—1651), școala de la Trei Ierarhi (1640), școala de la Făgăraș (1657), școala de la Sf. Sava din Iași (1711—1716), școala de la Sf. Gheorghe-Vechi din București (1775), școlile din Blaj (1754), Timișoara (1779), școlile grănicerești înființate între 1763—1780, școlile din Sibiu, Sighetul Maramureșului, Preparandia din Arad (1812), școala lui Gh. Asachi (1814) și a lui Gh. Lazăr (1818), școala din Beiuș (1828), Academia Mihăileană (1833), școlile înființate după Legea din 1864 ș.a.

Ele au contribuit prin însemnata operă creatoare a slujitorilor lor — a acelor minunați, dăltuitori de suflete — la spectaculoasa izbîndă a învățămîntului și scrisului în limba română, la integrarea culturii noastre în cultura europeană, la întreținerea mereu vie a flacării culturii prin pregătirea generațiilor de cărturari ce și-au închinat viața progresului social și înaintării științei. Astfel, în 1669 se întemeiază școala în limba română la Cîmpulung și aici se tipăresc în secolul al XVII-lea cărți în limba română și slavonă destinate a servi Transilvaniei și Moldovei, precum și întregii lumi ortodoxe din Peninsula Balcanică. Această spectaculoasă biruință a scrisului în limba română în secolul al XVII-lea, care a dus la apariția unei literaturi didactice — în 1699 se tipărește la Bălgrad o Bucoavnă constituind primul abecedar românesc — istorice și populare în limba poporului nostru, la formarea limbii literare, ne face să înțelegem mai bine dimensiunile social-culturale ale acestui secol însemnat prin puternica dezvoltare creatoare a școlii de-a lungul epocilor lui Vasile Lupu, Matei Basarab, Șerban Cantacuzino și Constantin Brîncoveanu, prin prodigiosul umanism românesc care prin Grigore Ureche, Miron Costin, Dimitrie Cantemir, Nicolae Milescu și Constantin Stolnicul Cantacuzino a dus la integrarea culturii românești în cultura europeană.

ÎN CONTEXTUL PUTERNICELOR LUPTE DE ELIBERARE SOCIALĂ ȘI NAȚIONALĂ purtate de poporul nostru, veacul al XVIII-lea încrustează și continuă afirmarea valențelor creatoare ale învățămîntului românesc. Astfel, în Moldova, la școala grecească de la Mînăstirea Sf. Sava din Iași (1711—1716), se predă și în limba română, iar în 1766, pe lîngă școala grecească de la Mitropolie, denumită Academie a Învățăturilor și epistemelor (științelor), se întemeiază și 26 școli moldovenești la episcopii și în capitalele de ținuturi. În 1749 și 1755, se cere clerului de la bisericile Sf. Nicolae, Sf. Vineri și Sf. Sava din Iași să aducă la școală pe copiii din popor, punîndu-se bazele primei încercări de obligativitate a învățămîntului elementar românesc.

În Țara Românească, pe lîngă Academia Grecească de la Sf. Sava, exista în 1755 o școală românească la Mînăstirea Sf. Gheorghe-Vechi, în care predau dascăli pămînteni, pentru ca „tot norodul să capete învățătura la toate trebuințele". De asemenea, în hrisovul din 1776 se stipulează ca în fiecare oraș să se înființeze școli în limba română. Deci, în decursul veacului al XVIII-lea limba română era folosită alături de limba slavonă în școlile elementare domnești și bisericești de la orașe și sate, marcînd demersul creator al învățămîntului românesc.

În Transilvania și Banat, desfășurarea mai accentuată a procesului de destrămare a feudalismului și de ridicare a burgheziei determină pe plan cultural o amplă activitate creatoare de organizare și dezvoltare a învățămîntului național, culminînd în puternica mișcare iluministă românească a Școlii Ardelene, expresie a luptei patriotice de eliberare socială și națională dusă de poporul român. În 1736 ia ființă un nou oraș românesc, Blajul, ctitorit de Inocențiu Micu Klein, și se dezvoltă un învățămînt românesc. Se înființează școlile din Blaj : o școală de obște (1754) și un gimnaziu (1754) transformat mai tîrziu în școală normală (1779) și un liceu (1772) și se organizează o intensă acțiune de luminare a poporului și de răspîndire a culturii naționale. Astfel, în calitatea sa de director al școlilor românilor uniți din Transilvania (1782—1794), Gheorghe Șincai înființează peste 300 de școli la sate și depune o susținută muncă pentru pregătirea învățătorilor și elaborarea manualelor românești necesare. Aceeași acțiune o desfășoară în Banat pentru școlile românilor ortodocși Teodor Iancovici de Mirievo (1773—1782) și Dimitrie Eustatievici (1782—1796) în funcția lor de directori ai acestor școli. Ajutat de învățătorul Mihai Roșu, Iancovici înființează la Timișoara în 1779 și o școală pentru pregătirea învățătorilor. Puternica mișcare creatoare culturală și școlară transilvăneană din secolul al XVIII-lea a contribuit prin cadrele didactice și manualele românești la dezvoltarea învățămîntului național din Moldova și Țara Românească în prima jumătate a secolului al XIX-lea.

În secolul al XIX-lea, în Moldova, învățămîntul în limba română — prezent în școli, ca cea de la biserica Sf. Nicolae din Iași sau Seminarul de la Socola (1804) al lui Veniamin Costache — ia o dezvoltare deosebită prin realizările lui Gheorghe Asachi, care pune bazele învățămîntului practic și superior românesc, înființînd împreună cu Veniamin Costache Academia Mihăileană (1835) și școala românească de la Trei Ierarhi (1838). În Țara Românească învățămîntul în limba

română dobîndește, de asemenea, o însemnată și creatoare dezvoltare prin înființarea școlii de la Sf. Sava (1818) de către Gheorghe Lazăr, care pune astfel și aici începutul învățămîntului superior românesc. Prin regulamentele privind învățămîntul, aplicate în Țara Românească în 1832 și în Moldova în 1835, învățămîntul în limba română se dezvoltă mai departe, extinzîndu-se nu numai în orașe, ci și la sate, o activitate deosebită desfășurînd în această privință Petrache Poenaru, în calitatea sa de director al Eforiei Școlilor din Țara Românească. În Transilvania și Banat, prima jumătate a secolului al XIX-lea găsea, în cadrul învățămîntului confesional, un învățămînt românesc atît elementar — extins în orașe și sate — cît și un învățămînt mediu ca cel dat de Preparandia din Arad (1812), la care au predat profesori ca Dimitrie Țichindeal, Iosif Iorgovici, C. Diaconovici-Loga. De asemenea, un rol mare au avut gimnaziul de la Beiuș (1828) și gimnaziul de la Blaj înființat în 1754 și transformat în liceu în 1831, unde au fost profesori un Simion Bărnuțiu, Timotei Cipariu, George Barițiu, Aron Pumnul, precum și seminarul din Sibiu unde a predat Zaharia Boiu, ca și cele două însemnate școli din Brașov : gimnaziul ortodox ce l-a avut ca director pe Gavril Munteanu și școala comercială din Brașov înființată de George Barițiu, prin transformarea școlii elementare al cărei director era (1836) și la care a predat și Andrei Mureșanu.

Revoluțiile de la 1848 din Țara Românească, Moldova și Transilvania, prin proclamațiile de la Islaz și Blaj au enunțat și principii înaintate, democratice, ale învățămîntului ca : învățămînt național de stat, obligator, în limba maternă, laic, egal pentru tot poporul și pentru ambele sexe, organizat la orașe și sate, cuprinzînd toate gradele de învățămînt.

DUPĂ UNIREA PRINCIPATELOR (1859) ce a înfăptuit statul național român modern, principiile democratice creatoare ale generației de la 1848 — susținute de fruntași ai revoluției ca : Nicolae Bălcescu, Ion Ghica, Ion Heliade Rădulescu, Simion Bărnuțiu, George Barițiu, Mihail Kogălniceanu, Ion Ionescu de la Brad, Ștefan Ludovic Roth — au fost înscrise în Legea instrucțiunii publice din 1864, prima lege avînd caracter unitar pentru ambele Principate. La dezvoltarea învățămîntului a contribuit activitatea societăților științifice și literare ca „Ateneul Român" (1860), „Societatea pentru învățătura poporului român" (1866) ș.a. și de asemenea presa pedagogică de pe ambele versante ale Carpaților, prin reviste ca : „Amicul familiei", „Revista pedagogică", „Instrucțiunea publică", „Amicul școlii", „Școala română", „Magazinul pedagogic" ș.a. Cucerirea independenței naționale în 1877 a dus în continuare la dezvoltarea creatoare a învățămîntului românesc. În a doua jumătate a secolului al XIX-lea și începutul celui de-al XX-lea dezvoltarea învățămîntului în mod creator a constituit obiectul unor legi și proiecte de legi ca cele ale lui V. Conta, P. Poni și îndeosebi cele ale lui Spiru C. Haret.

Mișcarea socialistă și muncitorească a dus o puternică luptă pentru o școală democratică și a desfășurat o vie activitate combativă în publicațiile socialiste și muncitorești ca : „Dacia viitoare", „Contemporanul", „Emanciparea", „Revista socială", „Dezrobirea", „Munca", „România muncitoare", „Viitorul socialist" ș.a.

Prin formarea statului național unitar, în 1918, țara noastră a intrat într-o nouă etapă a dezvoltării sale istorice, în care s-a creat cadrul pentru dezvoltarea forțelor de producție, pentru intensificarea mișcării muncitorești revoluționare și a activității tuturor elementelor progresiste ale societății românești. Partidului Comunist Român, înființat în anul 1921, i-a revenit misiunea istorică creatoare de a călăuzi și conduce clasa muncitoare și țărănimea muncitoare, intelectualitatea legată de popor, în lupta lor pentru dreptate socială și progres. În contextul cerințelor imperioase de refacere economică, de unificare administrativă a țării după primul război mondial, politica școlară — cu limitele ei de epocă — a urmărit dezvoltarea unitară a învățămîntului pe întreg teritoriul patriei. În condițiile grele ale ilegalității, Partidul Comunist Român, clasa muncitoare au mobilizat toate forțele progresiste ale societății și au dus o luptă eroică, plină de sacrificii. Presa ilegală și legală de partid a apărat și a pus în lumină marile valori de cultură, tot ceea ce a fost progresist și creator în cultura poporului nostru și a umanității. Mărturie stau paginile ziarelor și revistelor : „Socialistul", „Lupta de clasă", „Raza", „Arena", „Năzuința", „Scînteia", „Era Nouă", „Tineretul socialist" ș.a. Gîndirea pedagogică românească s-a afirmat în mod creator între cele două războaie mondiale structurîndu-se în direcții ca : pedagogia culturii, pedagogia socială, pedagogia experimentală, pedagogia școlii active. Lupta Partidului Comunist Român a contribuit puternic la educarea tineretului în spirit democratic.

În marele proces istoric de eliberare socială și națională, de răspîndire a ideilor progresiste în mase și de ridicare a nivelului cultural al poporului, funcția socială de învățător și profesor a dobîndit în epocile revoluționare adevăratele și autenticele ei dimensiuni de factor de seamă al progresului social și a atins plenitudinea rostului ei istoric în societatea noastră socialistă.

Partidul Comunist Român, în lupta sa pentru promovarea misiunii istorice creatoare a școlii, a sprijinit Congresul extraordinar al corpului didactic din 1933 și adresează cadrelor didactice broșura de însemnătate istorică : Către învățătorii și

institutorii şomeri. Către toţi membri săraci ai corpului didactic (1933). Federaţia corpului didactic reuşeşte să se afilieze în 1922 la Federaţia Internaţională a societăţilor de profesori şi să participe la însemnate congrese ca cele de la : Geneva (1926) Bruxelles (1930), Londra (1932), Oxford (1935), Paris (1937) ş.a.

DUPĂ 23 AUGUST 1944, reformele învăţământului din 1948, 1968 şi 1978 au aşezat şcolii noastre şi activităţii corpului didactic temelii cu adevărat democratice, deschizînd perspectivele unei continue dezvoltări şi afirmări a secularei misiuni istorice creatoare, specifice şcolii româneşti.

Pe plan mondial, în anii puterii populare, ţara noastră a fost prezentă contribuind în mod creator la toate marile acţiuni desfăşurate în domeniul educaţiei şi învăţământului. Astfel, — pentru a menţiona numai cîteva dintre acestea — amintim : participarea la adoptarea de către O.N.U., în 1948, a Declaraţiei universale a drepturilor omului ; contribuţiile aduse în cadrul U.N.E.S.C.O. şi B.I.E. (Bureau international d'éducation) ; activitatea desfăşurată ca membră a F.I.S.E. (Féderation Internationale syndicale de l'enseignement) în lupta dusă pentru susţinerea unităţii de acţiune a cadrelor didactice, pentru dezvoltarea culturii, pentru pace, democraţie şi prietenie între popoare ; activitatea pentru elaborarea „Chartei Drepturilor Copilului" şi pentru elaborarea şi adoptarea de către O.N.U., în 1954, a „Chartei educatorilor" ; acţiunea pentru organizarea conferinţelor mondiale ale cadrelor didactice din 1953 şi 1957. Pe baza propunerilor făcute de ţara noastră a fost adoptată de O.N.U. rezoluţia privind educaţia tineretului în spiritul păcii şi al înţelegerii între popoare, urmată de o rezoluţie U.N.E.S.C.O. şi O.N.U. (Teheran 1968) privind educaţia tineretului în spiritul păcii. De asemenea, la congresele de la Varennes (iunie 1968) şi Orado (septembrie 1968), în problema drepturilor omului, România socialistă a avut o contribuţie de seamă.

Astăzi, membrii corpului didactic participă — cu recunoscute contribuţii creatoare — la numeroase schimburi de experienţă, congrese ştiinţifice şi stagii de documentare şi perfecţionare pe plan mondial, atît în cadrul acordurilor culturale internaţionale, cît şi în cel al acţiunilor U.N.E.S.C.O. şi Federaţiei sindicale mondiale de educaţie şi învăţământ.

Preţuind contribuţia însemnată a cadrelor didactice la opera de construire a socialismului în ţara noastră, punînd în valoare importanţa funcţiei sociale a profesiei de educator, Partidul Comunist Român a dat în repetate rînduri o înaltă apreciere muncii învăţătorilor şi profesorilor şi a evidenţiat misiunea istorică creatoare a şcolii româneşti. „Profesiunea de dascăl — arată tovarăşul Nicolae Ceauşescu — are un profund sens social şi etic, misiunea profesorului nu se reduce la actul transmiterii cunoştinţelor, ea presupune în acelaşi timp o mare răspundere pentru plămădirea personalităţii noilor generaţii de intelectuali, pentru cultivarea în rîndul viitorilor specialişti a unor înalte idealuri de libertate şi progres social".

De la învăţământul preşcolar — larg răspîndit în întreaga ţară, la învăţământul general obligatoriu de 10 ani, la liceul de cultură generală de 12 ani, diversificat în pas cu cerinţele dezvoltării noastre economice, la învăţământul superior şi postuniversitar, temeinic structurat, asigurînd cadrele cu pregătire superioară necesară ţării, pînă la gratuitatea întregului învăţământ şi a manualelor şi la cuprinzătorul sistem al burselor şcolare, precum şi vasta activitate de perfecţionare a procesului instructiv-educativ implicînd elaborarea de noi planuri de învăţământ, programe, manuale, îmbunătăţirea metodelor şi mijloacelor de învăţămînt — apare pregnant rolul important, creator, pe care partidul şi guvernul îl acordă şcolii în marea operă de construire a socialismului în patria noastră.

Orizontul muncii personalului didactic se lărgeşte şi cuprinde valenţe noi creatoare prin activitatea intensă cultural-educativă dusă în vederea îmbogăţirii vieţii spirituale a maselor. Cuceririle ştiinţei şi tehnicii, valorile culturale umane devin bunuri spirituale ale maselor largi, prin activitatea neobosită a învăţătorului şi profesorului, mereu prezenţi în vasta acţiune social-culturală care are loc în ţara noastră.

În condiţiile desfăşurării revoluţiei tehnico-ştiinţifice mondiale, corespunzînd marilor realizări revoluţionare din ţara noastră, în documentele Congresului al XI-lea al Partidului Comunist Român, în cuvîntarea tovarăşului Nicolae Ceauşescu la Conferinţa Naţională a Cercetării Ştiinţifice şi Proiectării (1974), în documentele celui de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român este fundamentată o înaintată şi creatoare politică a ştiinţei şi învăţământului, axată pe următoarele strategii : împletirea organică a învăţământului cu cercetarea şi producţia ; perfecţionarea procesului instructiv-educativ în orizontul educaţiei permanente ; potenţarea prin ştiinţă a rolului omului de făuritor al istoriei ; caracterul anticipativ al cercetării ştiinţifice în raport cu obiectivele sociale ; caracterul interdisciplinar al cercetării ştiinţifice ; îmbinarea organică a cercetării fundamentale cu cea aplicativă ; valorificarea culturii autohtone şi afirmarea ştiinţei româneşti pe plan naţional şi universal ; rolul ştiinţei în promovarea păcii şi colaborării internaţionale.

ÎN ANII CONSTRUIRII SOCIALISMULUI ÎN ŢARA NOASTRĂ, în contextul ştiinţei şi tehnicii contemporane, s-a dezvoltat o cuprinzătoare tehnologie a educaţiei şi învăţământului, valorificînd aspecte dominante ca: tehnicile audio-vizuale, învăţământul programat, metodele activ-operaţionale, metodele logice şi matematice, demersul prospectiv-antropologic, relaţia educaţie-tehnică, relaţia educaţie-dezvoltare economică, educaţie-informatică, viziunea sistemică integrativă, planificarea învăţământului. Acest conţinut atît de bogat şi acest variat registru al tehnologiei educaţiei şi învăţământului este temeinic şi în mod creator ilustrat, marcînd aportul valoric deosebit al gîndirii pedagogice româneşti şi al învăţământului nostru socialist.

Marile realizări din perioada istorică a ultimilor 15 ani de cînd la conducerea Partidului Comunist Român se află personalitatea excepţională a tovarăşului Nicolae Ceauşescu, au însemnat încrustarea în istoria dezvoltării patriei noastre a unei etape structural-calitative noi, marcînd înfăptuiri hotărîtoare în toate domeniile de activitate.

În lucrările Congresului educaţiei şi învăţământului, iniţiat de tovarăşul Nicolae Ceauşescu, Congres ce a constituit „cea mai largă, cea mai reprezentativă şi mai democratică reuniune din istoria şcolii româneşti", ministrul învăţământului a pus în lumină adevărul istoric că „şcoala românească a cunoscut în această perioadă o adîncă transformare structurală, calitativă, a fost orientată pe un făgaş nou". Congresul educaţiei şi învăţământului a analizat şi evidenţiat rolul deosebit pe care îl are şcoala în formarea tineretului, în educarea comunistă, patriotică şi revoluţionară a elevilor şi studenţilor, în spiritul înaltelor îndatoriri ce le au faţă de patrie şi popor, în spiritul prieteniei şi fraternităţii cu toţi cei ce munesc, fără deosebire de naţionalitate, pentru dezvoltarea şi progresul României socialiste.

În Cuvîntarea sa la Congresul educaţiei şi învăţământului, tovarăşul Nicolae Ceauşescu a subliniat că „Şcoala trebuie să se manifeste permanent ca unul din factorii primordiali de modelare a fizionomiei omului nou, cu un larg orizont de gîndire, cunoaştere şi înţelegere, cu o etică superioară şi o bogată viaţă spirituală, făuritor conştient al propriului său destin, al viitorului socialist şi comunist".

„Învăţămîntului de toate gradele — arată secretarul general al partidului — îi revine nobila misiune de a sădi în conştiinţa tineretului dragostea fierbinte faţă de partid, hotărîrea de a sluji cu abnegaţie cauza bunăstării şi fericirii poporului, de a apăra cu orice preţ cuceririle socialismului şi comunismului, libertatea, suveranitatea şi independenţa Republicii Socialiste România".

Învăţămîntul nostru, cuprinzător şi bogat diversificat, continuă în mod creator, pe plan superior, marile valori culturale ale trecutului, construind edificiul înalt al şcolii socialiste, crescută organic din secularele tradiţii progresiste, tradiţii de luptă şi jertfă eroică ale poporului nostru.

Unitar pe cuprinsul pămîntului strămoşesc, poporul român a înscris în istorie marile dimensiuni ale necontenitei sale continuităţi şi ale vocaţiei lui creatoare manifestată — în orizont universal — în valorile pe care cultura noastră socialistă, strîns îngemănată cu ceea ce a fost valoros şi progresist în trecut, le înalţă azi pe trepte tot mai înalte de putere şi lumină.

BIBLIOGRAFIE

— *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societăţii socialiste multilateral dezvoltate şi înaintare a României spre comunism*, Ed. politică, Bucureşti, 1975.
— *Directivele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 şi orientările de perspectivă pînă în 1990*, Ed. politică, Bucureşti, 1979.
— NICOLAE CEAUŞESCU, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, 18 volume, Ed. politică, 1968—1979.
— NICOLAE CEAUŞESCU, *Cuvîntare la Adunarea festivă consacrată aniversării a 80 de ani de la crearea partidului politic al clasei muncitoare din România*, 30 martie 1973, în vol. *80 de ani de la crearea partidului politic al clasei muncitoare din România*, Ed. politică, 1974.
— NICOLAE CEAUŞESCU — *Cuvîntare la Congresul educaţiei şi învăţămîntului* Editura politică, Buc., 1980.
— *Documente din istoria Partidului Comunist Român*, E.S.P.L.P., Bucureşti, 1958.
— ANETA SPORNIC — *Raport la Congresul educaţiei şi învăţămîntului.*
— V. A. URECHIA, *Istoria şcoalelor*, vol. I—IV, Bucureşti, 1892—1901.
— N. IORGA, *Istoria învăţămîntului românesc*, E.D.P., Bucureşti, 1971.
— ŞT. PASCU, *Pietre de temelie din trecut pentru vremuri de astăzi*, Cluj, 1967.
— ŞT. BÂRSĂNESCU, *Pagini nescrise din istoria culturii româneşti*, Ed. ştiinţifică, 1969 ; *Şcoala latină de la Cotnari*, Bucureşti, 1957 ; *Academia Domnească de la Iaşi*, E.D.P., Bucureşti, 1962 ; *Istoria pedagogiei româneşti*, Bucureşti, 1941.
— STANCIU STOIAN, *Probleme de ieri şi de azi ale pedagogiei româneşti*, 1942 ; *Pedagogia română modernă şi contemporană*, E.D.P., Bucureşti, 1976.
— A. MANOLACHE, GH. T. DUMITRESCU, GH. PĂRNUŢĂ, *Gîndirea pedagogică a generaţiei de la 1848, Studiu şi texte alese*, E.D.P., Bucureşti, 1968.
— I. GH. STANCIU, *O istorie a pedagogiei universale şi româneşti*, E.D.P., Bucureşti, 1977.
— O. GHIBU, *Pentru o pedagogie românească. Antologie*, E.D.P., 1977.
— G. VĂIDEANU, I. ORGHIDAN, *Directions innovatrices dans la pensée pedagogique roumaine de la perioade de l'entre-deux-guerres*, în vol. *Noesis*, III, Ed. Academiei R.S.R., 1976.
— I. ORGHIDAN, *Iluminismul pedagogic românesc*, Bucureşti, 1977 ; *Pagini de istoria pedagogiei româneşti*, Bucureşti, 1977 ; *L'éducation permanente en Roumanie*, în vol. *Education permanente*, Bucureşti, 1975.

CUTIA CU SCRISORI A REDACȚIEI

În ultimul timp, redacția primește tot mai numeroase articole în care cadrele didactice își împărtășesc experiența, străduința de perfecționare a procesului instructiv-educativ, rezultatele obținute.

În dorința de a face cunoscute cît mai multe din aceste rezultate, redacția inaugurează, începînd din acest număr, rubrica Cutia cu scrisori.

Manualele de limbi străine

Referindu-se la **Condițiile textului în manualele de limbi străine,** prof. Sabin Selagea de la Școala generală din com. Vața de Jos, jud. Hunedoara, arată necesitatea ca aceste texte „să pună la îndemîna elevilor instrumentele lingvistice de care să se folosească în situațiile concrete de viață. Din acest punct de vedere noile manuale răspund în cea mai mare parte orientărilor moderne în domeniu, constituind ajutoare prețioase la clasă și în afara ei. Dar cu tot saltul calitativ de ansamblu, unele dintre ele supraîncarcă memoria elevilor în dauna interesului comunicării nemijlocite.

O privire asupra textelor din manualele de limba rusă și franceză pentru clasa a X-a pune în evidență faptul că subiectele unor texte au puține tangențe cu nivelul și preocupările elevilor din școala generală, ceea ce slăbește simțitor atractivitatea conversațiilor la clasă. Foarte adesea între două lecții consecutive apar momente de discontinuitate care îi împiedică pe elevi să-și consolideze cunoștințele odată învățate, acestea nemaifiind reluate decît la intervale mari sau chiar deloc în cursul unui an.

Se constată că în manualele în discuție există puține lecții care să-i familiarizeze pe elevi cu limbajul din sfera specialităților tehnice. Viitoarele ediții ar putea să țină seama de cîteva sugestii și anume :

— Gruparea textelor pe teme, subteme și situații care să permită exersarea vocabularului și a acelorași structuri de-a lungul mai multor lecții consecutive.

— Eliminarea textelor care conțin date ale unor realități inaccesibile deocamdată elevilor și înlocuirea lor cu texte legate de pulsul vieții înconjurătoare.

— Adecvarea unor texte la cerințele limbajului profesional, ale terminologiei din domeniul meseriilor pentru care se pregătesc elevii".

Cercurile de elevi

Tov. profesoară Livia Fumurescu de la Școala generală nr. 2 din orașul Brad, ocupîndu-se de **Valențele educative ale cercului literar,** arată :

„Interesantă a fost ședința de cerc pregătită de elevii claselor a VI-a, cu larga participare a invitaților din alte clase, o adevărată **sărbătoare a toamnei,** intitulată sugestiv **Toamna, anotimp al aromelor și culorilor.** Concepută într-un autentic decor autumnal, activitatea a valorificat efectele spectacolelor de sunet și lumină, picurînd în sufletele celor prezenți balsamul poeziei. S-a recitat din Topîrceanu, Pillat, Alecsandri, Eminescu, Arghezi, Blaga, Ana Blandiana etc., pe fond muzical adecvat (Chopin, Enescu) și imagini cromatice ilustrative (diafilmul «Balada unui greier mic» și «Greierele și furnica»). Momentul coregrafic a subliniat bucuria strîngerii recoltelor bogate, pe fondul pregătirii butoaielor care să adune vinul vieții și bucuriei muncii. Dansatoarele — în costume populare — au oferit spectatorilor coșuri cu fructe, spre a se convinge de aromele și culorile anotimpului. Elevii au reușit admirabil să reconstituie o frîntură din farmecul pe care îl răspîndește toamna fiecărui an, prins cu sensibilitate de poeții amintiți. Ilustrarea poeziilor prin imagine, dans, sunet și multe elemente decorative a creat atmosfera emotivă, conducînd înspre înțelegerea profundă a poeziilor și — mai ales — a stărilor sufletești care le-au inspirat. Recitarea unor poezii-creații personale pe aceeași temă și vizionarea unei expoziții cu acuarele din paleta toamnei au dovedit că elevii dispun de nebănuite resurse afective, de minunate disponibilități în receptarea frumosului din viață și artă, dar că trebuie orientați și îndrumați.

Îmbinînd creator activitatea culegerilor de folclor pe teren cu educația ateistă și a.b.c.-ul cercetărilor științifice, am realizat o interesantă discuție — gen „masă rotundă" — cu tema „Poezia obiceiurilor și originea ei". Pe baza înregistrărilor

realizate în împrejurimile orașului nostru, a unor secvențe sonore din caseta de discuri «Obiceiul colindatului și colindele» și a bibliografiei recomandate din timp, elevii au desprins concluzia temelor laice ale colindelor. Orientați cu tact de profesor, elevii claselor a VII-a au sesizat singuri existența în colinde a motivelor specifice poeziilor populare și au subliniat strînsa legătură dintre subiectul lor și ocupația străveche a locuitorilor patriei noastre : cultivarea ogoarelor și creșterea animalelor. Discuțiile, punctate cu material sonor ilustrativ, au dovedit preocuparea unor elevi de cercetare a textelor și a informațiilor culese pe teren, printr-o susținută muncă de documentare, formulînd și argumentînd păreri interesante în legătură cu tema lansată în discuție. Ședința de cerc, plasată în preajma sărbătorilor de iarnă, nu a ocolit, ci a clarificat, pe baza unor temeinice argumentări științifice, ce este real și ce aparține invențiunilor religioase tendențioase în multe dintre colindele păstrate în zona noastră. Motivul celor trei ciobănei din balada **Miorița** a fost cu ușurință identificat într-o colindă cu coloratură religioasă, adaptată la speculațiile bisericii. Considerăm că, pe lîngă scopul științific, dezbaterea realizată, sub controlul permanent al profesorului, a rezolvat și unele dubii și semne de întrebare din conștiința unor elevi".

Tratînd, de asemenea **Valențele instructive-educative oferite de activitatea cercului „Culegătorii de folclor"**, profesorul Valeriu Sandovici de la Școala generală Dolhești Mari, jud. Suceava, redă următoarele :

„Tematica cercului, eșalonată pe cei patru ani (cl. V—VIII) a cuprins o gamă variată și interesantă de probleme.

În anul I elevii au studiat proza populară (poveștile și basmele, snoava), folclorul copiilor, strigături, ghicitori, proverbe și zicători. În anul al II-lea au studiat doina, cîntecul bătrînesc, teatrul popular. In anul al III-lea activitatea s-a axat pe cercetarea poeziei obiceiurilor, iar în ultimul an membrii cercului au acordat atenție descîntecelor, viselor, superstițiilor.

Fenomenul folcloric l-am urmărit în două direcții :

1) reconsiderarea și valorificarea creațiilor folclorice ;

2) culegerea și studierea folclorului în faza recentă de primenire, spre a stabili liniile lui înnoitoare și esența sa actuală.

Discuțiile și analizele interesante au relevat, de pildă, faptul că visele apar nu numai ca o reacție la anumiți excitanți care acționează asupra noastră în timpul somnului, ci și în legătură cu unele lucruri care ne-au preocupat în timpul zilei. Multe vise își au rădăcina în temerile, în speranțele, în dorințele noastre, cu un cuvînt în complexitatea preocupărilor noastre. Credința în vise duce numai la pierderea de vreme și are o influență negativă asupra activității pe care o desfășurăm.

La tema **Superstițiile** s-a arătat că acestea sînt prejudecăți care decurg din credința că tot ce se întîmplă în natură și în societate constituie o manifestare a unor forțe supranaturale. Din discuțiile purtate în cadrul dezbaterii s-au desprins concluziile : cauzele care au generat superstițiile pot fi clarificate în mod științific ; superstițiile se datorează unor explicații acceptate fără control, care nu pun problema sensului logic ; dezrădăcinarea superstițiilor este posibilă numai în socialism, unde omul își făurește cu propriile mîini viitorul.

Membrii cercului au obținut rezultate foarte bune la învățătură, ocupînd, în anul 1978, locurile I și II la faza județeană la olimpiada de limba și literatura română".

Interdisciplinaritatea

Același autor, Valeriu Sandovici, tratînd **Corelația interdisciplinară literatură română — desen** reliefează următoarele :

„Pornind de la posibilitățile elevilor de a reprezenta un personaj pe baza unui text, am pus elevii în situația să-și închipuie dincolo de linia textului, dar în spiritul său, trăsăturile fizice și psihice ale personajelor, să descifreze labirintul unei opere, să parcurgă calea fanteziei.

Unii elevi, prin mijlocirea unor desene mai stîngace mi-au oferit lucruri sugestive sub aspectul conținutului, alții au schițat numai elementele dominante, o parte din ei au stăruit cu migală la redarea unei bogății de detalii. Mulți elevi au ales scenele cele mai vii, mai dinamice, mai pline de umor.

Schițele **Vizita, D-l. Goe** de I. L. Caragiale au avut o mare influență educativă, elevii biciuind, prin expresivitatea liniilor și a culorilor, pe cei doi copii răsfățați, odraslele unor familii îmbuibate. Prin varietatea lor, operele scriitorilor noștri au trezit o gamă nesfîrșită de emoții estetice, de sentimente în fața elevilor desenatori : încîntare în fața **Amintirilor din copilărie** ale lui I. Creangă, puternice vibrații ale sentimentului patriotic cînd au desenat scenele luptei din **Scrisoarea III** de M. Eminescu, din **Sobieski și românii** de C. Negruzzi, din **Dan, căpitan de plai** de V. Alecsandri etc. Operele literare care înfățișează viața nouă din patria noastră le-au înflăcărat dorința de a contribui cu elan, prin activitatea lor, la prosperitatea patriei noastre.

Constanța Șorik

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Sommaire|Contents|Содержание nr. 3/1980

George Ciudan : L'époque Ceaușescu, époque d'une nouvelle renaissance de la Roumanie • **Anton Vasilescu :** L'élévation de tout l'enseignement à un échelon qualitativement supérieur • **Ion T. Radu :** La nouvelle qualité dans l'enseignement • **Nicolae Dinu :** Comment faut-il agir en vue de la formation des futurs producteurs • *** L'énseignement de qualité — condition essentielle du succès scolaire • **Ioan Cerghit :** La modernisation de la leçon, problème ouvert à la pratique scolaire et à la recherche pédagogique • **Constantin Pantelimon :** L'orientation scolaire et professionnelle, tâche de grande responsabilité pour tout éducateur • **M. I. Cerchez :** L'orientation scolaire et profesionnelle agricole- atribut essentiel des lycées agro-industriels • **Mircea Vlăduț :** Le maître-instructeur, spécialiste et èducateur • **Emilian Dimitriu :** Le rôle dynamisateur de la philosophie de l'éducation dans la formation de l'homme nouveau • **Silviu Cercea :** Modalités d'intégration des documents du XIIe Congrès du P.C.R. dans les leçons de sciences sociales • **Corneliu Crăciun :** La valorisation de la littérature roumaine dans l'éducation matérialiste-scientifique des élèves • **George Văideanu :** Ștefan Bârsănescu — une vie dédiée au progrès de l'enseignement et de la pédagogie roumaine • **Virgiliu Radulian :** Un exemple éloquent du lettré combattant pour l'afirmation de la pédagogie en tant que science • **Dumitru Vrabie :** L'évaluation scolaire — acte formatif • **Maria Gîrboveanu, Adriana Onofrei :** Aspects du rapport entre le niveau intellectuel et la créativité • **Ion Orghidan :** Le caractère créateur de l'enseignement roumain.

George Ciudan : Ceaușescu's Epoch, The Epoch of New Renaissance of Romania • **Anton Vasilescu :** The Rising of the Whole Education to a Higher Quality • **Ion T. Radu :** The New Quality in Education • **Nicolae Dinu :** How We Act to Train the Future Producers • *** The Education of Quality-The Essential Condition of the School Success • **Ion Cerghit :** The Modernizing of Lesson- An Open Problem for School Experience and Research • **Constantin Pantelimon :** The Career Education-A Major Task of Every Educator • **M. I. Cerchez :** The Agricultural Career Education- A Basic Atribut of Agricultural Lyceums • **Mircea Vladuț :** The Foreman-Instructor, Specialist, and Educator • **Emilian Dimitriu :** The Dynamic Role of Philosphy of Education in the Development of the New Man • **Silviu Cercea :** Ways of Integrations of the XII Congres Documents' in the Lessons of Social Science • **Corneliu Crăciun :** The Value of the Romaian Literature in the Materialist-Scientific Education of the Pupils • **George Vaideanu :** Ștefan Bârsănescu- A life dedicated to the Progress of the Romanian Education • **Virgiliu Radulian :** A Bright Example of Militant Scholar for the Promotion of the Pedagogy As a Science • **Dumitru Vrabie :** The School Evaluation-Formative Act • **Maria Gîrboveanu, Adriana Onofrei :** Aspects of the Relation Between Intellectual Level and Creativity • **Ion Orghidan :** The Creative Character of the Romanian Education.

ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН, Эпоха Чаушеску, эпоха нового перерождения Румынии • АНТОН ВАСИЛЕСКУ, Повышение всего образования на высшей качественной ступени • ИОН Т. РАДУ, Новое качество в образовании • НИКОЛАЕ ДИНУ, Как мы действуем для подготовки будущих производителей • х х х Качественное образование-существенное условие школьного успеха • ИОАН ЧЕРГИТ, Модернизация урока-открытый вопрос школьной практики и педагогического исследования • КОНСТАНТИН ПАНТЕЛИМОН, Школьная и профориентация-задача большой ответственности каждого воспитателя • Н. И ЧЕРКЕЗ, Школьная и пофориентация в сельском хозяйстве-основная задача агроиндустриальных лицеев • МИРЧА ВЛЭДУЦ, Мастер-инструктор, специалист и воспитатель • ЕМИЛИАН ДИМИТРИУ, Динамическая роль философии воспитания в формировании нового человека • СИЛВЮ ЧЕРЧА, Способы интеграции документов XII-го Конгресса Р.К.П. на уроках общественных наук • КОРНЕЛЮ КРЭЧУН, Валоризация румынской литературы в научно-материалистическом воспитании учеников • • ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ, Штефан Бырсэнеску-одна жизнь, посвященная прогрессу образования и румынской педагогики • ВИРДЖИЛЮ РАДУЛИАН, Блестящий пример ученного борца за утверждение педагогики как наука • ДУМИТРУ ВРАБИЕ, Школьная оценка-формативный акт • МАРИЯ ГЫРБОВЯНУ, АДРИАНА ОНОФРЕЙ, Аспекты отношения между интеллектуальным уровнем и творчеством • ИОН ОРГИДАН, Творческий характер румынского образования.

Lei 5

ASIGURAREA COMPLEXĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

Pentru educarea în spiritul prevederii a noii generații, Administrația Asigurărilor de Stat a introdus o asigurare numai pentru copii și tineretul studios denumită **„asigurarea complexă a elevilor și studenților".**

Această formă de asigurare combinată cuprinde în același contract :

– **cazurile de accidente ale elevului sau studentului,** pentru sume asigurate de pînă la 18.000 de lei, diferențiate în funcție de urmările accidentelor ;

– **cazurile de pagube produse de incendiu, de unele calamități ale naturii ori de furt prin efracție** la bunurile asigurabile (îmbrăcăminte, obiecte de sport și de voiaj etc.) luate de elev sau student oriunde în afara domiciliului, pentru suma asigurată de 2.000 de lei ;

– **cazurile de răspundere civilă legală** care decurg din deteriorarea sau distrugerea unor bunuri din vina elevului sau studentului, pentru pagube de peste 100 de lei pînă la 2.000 de lei.

Administrația Asigurărilor de Stat plătește despăgubiri și sume asigurate ca urmare a evenimentelor neprevăzute produse în timpul valabilității contractului de asigurare, în orice loc și cu orice ocazie, inclusiv în timpul vacanțelor.

În cazurile de invaliditate permanentă parțială se plătește o parte din suma de 12.000 de lei prevăzută pentru cazurile de invaliditate permanentă totală, corespunzătoare gradului de invaliditate stabilit.

Durata asigurării este de 6 luni sau de 1 an (la alegere).

Costul asigurării este de 1 leu pe lună pentru toți elevii și studenții.

Pentru informații suplimentare și pentru contractarea de asigurări, vă puteți adresa responsabililor cu asigurările, agenților și inspectorilor de asigurare sau, direct, oricărei unități **ADAS.**

adas
ADMINISTRAȚIA ASIGURĂRILOR DE STAT

I 4131.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

PROIECTAREA UNUI SISTEM DE EVALUARE A EFICIENȚEI PREGĂTIRII TEHNOLOGICE de A. Novac ● CONSULTAȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ELEVI ȘI PĂRINȚI de E. Popescu ● ABORDAREA SISTEMICĂ ȘI IMPLICAȚIILE EI ASUPRA OPTIMIZĂRII LECȚIEI de I. Cerghit ● CONCLUZII ALE CERCETĂRII PRIVIND ELABORAREA BAREMELOR PENTRU COMPUNERE ÎN CICLUL PRIMAR de M. Banto, A. Pogîngeanu ● CRITICA ȘI CONȘTIINȚA CRITICĂ A PEDAGOGIEI de L. Vlăsceanu.

4

ANUL XXIX, aprilie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1979
11 IUL. 2014

REVISTA DE PEDAGOGIE

4/1980

- IUL. 2005

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

ANDREI NOVAK — Proiectarea unui sistem de evaluare a eficienței pregătirii tehnologice 1
MARIA TUDOSE — Căi și metode de integrare a procesului instructiv-educativ cu producția în școli profesionale 4
GEORGE CIUDAN — Cînd devine meseria brățară de aur 6

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

ELENA POPESCU — Consultația psihopedagogică pentru elevi și părinți 8

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

FLORICA POPESCU — Liceele pedagogice — centre metodice și de perfecționare 10
IOAN BONTAȘ, EUGENIA BĂLAȘA — Stagiul în producție — formă eficientă de perfecționare profesională a cadrelor didactice din învățămîntul liceal, profesional și de maiștri 12
AUREL BULZAN — Perfecționarea educatoarelor și învățătorilor, atribuție majoară a liceului pedagogic 15
ION DRĂGAN — Pentru o mai bună calitate a lucrărilor de gradul I 18

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

IOAN CERGHIT — Abordarea sistemică și implicațiile ei asupra optimizării lecției 22
GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA — Necesitatea corelării cunoștințelor de matematică, fizică și disciplinele tehnice 25
MARIA VOICU, GEORGETA ANGHEL — Strategia dezvoltării capacității de raționare analogică la elevi 30

MODERNIZAREA PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV ÎN ÎNVĂȚĂMÎNTUL PREȘCOLAR ȘI PRIMAR

EMILIA BĂTRÎNU — Particularitățile gîndirii școlarului mic și accesibilitatea noțiunilor matematicii moderne 35
MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGÎNGEANU — Concluzii ale cercetării privind elaborarea baremelor pentru compunere în ciclul primar 38
PETRUȚA GĂZDARU — Problema... problemelor de matematică la clasele I și a II-a 41

PROFILE

P. FLORICA — Pasiuni 46

ACCENTE PEDAGOGICE

LAZĂR VLĂSCEANU — Critica și conștiința critică a pedagogiei 50

ISTORIA ȘCOLII ȘI GÎNDIRII PEDAGOGICE

DUMITRU FĂNARU — Funcția pedagogică a sanctuarelor dacilor 54

ȘCOALA ȘI PEDAGOGIA ÎN ALTE ȚĂRI

GEORGE VĂIDEANU — Evaluarea rezultatelor școlare. Observații pe marginea unei reuniuni europene 57
ION GRIGORE SION — Cooperarea internațională privind educația relativă la mediu 61

CĂRȚI — IDEI

ANA NEGULESCU — Părinți și copii pe drumuri de neuitat 9
GHEORGHE RADU — O viziune complexă asupra debilității mintale 37
SABIN SELAGEA — „Grigore Tăbăcaru" de D. Muster și E. Moscu 49

T 4131

BIBLIOTECA „ASTRA" SIBIU

PROIECTAREA UNUI SISTEM DE EVALUARE A EFICIENȚEI PREGĂTIRII TEHNOLOGICE

Dr. ec. ANDREI NOVAK

7701

Considerînd că :

- **sistemul de învățămînt este principalul factor de pregătire a forței de muncă ;**
- **succesul școlar constituie o premisă a succesului profesional ;**
- **adecvarea învățămîntului la cerințele dezvoltării social-economice constituie azi una din modalitățile esențiale de evaluare a valorii sociale a sistemului de învățămînt ;**
- **eficiența sistemului se manifestă efectiv (deci se poate evalua) în afara acestuia, în cadrul procesului de producție, al integrării absolvenților în producție, în viața socială,**

funcția-control a marketingului educațional se manifestă prin evaluarea pregătirii lor tehnologice, a integrării și participării creatoare la viața profesională.

NECESITATEA EVALUĂRII UNITARE ȘI SISTEMATICE * a învățămîntului, a produselor sale a devenit acută în condițiile în care dezvoltarea în continuare a acestuia pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea a devenit un obiectiv și o condiție esențială a dezvoltării economico-sociale a României.

Întrucît specific educației este faptul că efectele sale se acumulează în interiorul sistemului, dar se manifestă în exteriorul acestuia, rezultatele obținute în afara sistemului de învățămînt nu pot fi privite separat de rezultatele obținute în interiorul acestuia, cu atît mai mult cu cît corelația dintre eficiența internă și cea externă nu este întotdeauna directă și funcțională.

Complementaritatea dintre optica psihopedagogică și cea a marketingului, bazată pe relația dintre eficiența internă și imediată a sistemului de învățămînt și eficiența sa externă și de perspectivă, presupune existența unui sistem de evaluare care să cuprindă toate etapele reproducției forței de muncă (producția sistemului, repartizarea produselor sistemului, utilizarea și comportarea în viața activă a produselor sistemului de învățămînt).

Gestionarii sistemului de învățămînt (profesorii, maiștrii-instructori, diriginții, directorii, inspectorii ș.a.) trebuie să cunoască evoluția produselor educaționale în viața socio-profesională și, pe această bază, să evalueze eficiența muncii lor, reala contribuție a învățămîntului la promovarea progresului social multilateral, extinzînd astfel aria evaluării eficienței învățămîntului, dincolo de ieșirea din sistem.

Pornind de la faptul că succesul școlar constituie premisa celui profesional, eficiența școlii trebuie să se refere la rezultatele obținute de elevi atît în interiorul școlii (ca premisă), cît și în afara acesteia (ca realizare).

Cercetarea efectuată [1] în jud. Alba în 1979 (confirmînd situația constatată în 1978, în zece județe ale țării), a arătat faptul că, dacă **sub aspect teoretic,** peste 90% dintre cadrele didactice și peste 70% dintre maiștrii-instructori consideră integrarea în viața (socio) profesională drept principal criteriu de evaluare a eficienței școlii, **în practică** doar o pătrime dintre cadrele didactice (26,5%) și doar o zecime dintre maiștrii-instructori (10,7%) declară că își urmăresc în mod sistematic foștii elevi, după ce aceștia au părăsit

* În numerele 10/1978 și 10/1979 ale „Revistei de pedagogie", ne-am referit la unele aspecte ale acestei concepții pe care trebuie să se bazeze evaluarea învățămîntului.

[1] Vezi lucrarea : *Elemente pentru o strategie a evaluării eficienței pregătirii tehnologice* (litogr.), Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, 1980.

30081

sistemul de învățămînt, ceilalți declarînd că urmăresc „în mod întîmplător" (26,5 și respectiv 40,5%) sau „numai pe anumiți absolvenți" (37 și respectiv 37,8%), situație departe de a facilita cunoașterea concretă și, pe această bază, evaluarea reală a eficienței școlii.

În condițiile în care școala este chemată să pregătească tineretul pentru cerințele și exigențele producției și civilizației tehnico-științifice contemporane, educația tehnologică în școală constituie coloana vertebrală a pregătirii tineretului pentru muncă și viață.

Considerînd educația tehnologică într-o concepție largă, cu profunde implicații în procesul instructiv-educativ și pe tot parcursul vieții profesionale, vom prezenta în continuare o definiție a ei, în sensul „totalității și efectului proceselor de abilitare, cu asimilarea componentelor teoretice și factologice, ...cu dezvoltarea aptitudinilor, formarea atitudinilor și conturarea comportamentelor specifice unei personalități... capabilă de a învăța și munci creator, conform motivațiilor și aspirațiilor ei cele mai profunde" [2]. Educația tehnologică trebuie să răspundă următoarelor obiective :

Pregătirea pentru profesiunile tehnice, pe baza principiului politehnizării

În ziua de azi, abilitățile necesare unei profesiuni își diminuează din ce în ce mai mult specificitatea rigidă, devenind asemănătoare de la o profesiune la alta, ceea ce impune un tip de specializare multilaterală, polivalentă și dinamică, care să asigure capacitatea de transfer de la o sarcină la alta și nu o calificare specifică, îngustă și rigidă [3].

Asigurînd ansamblul de cunoștințe, baza cognitivă a unei formații polivalente, constituită din tot ce e comun mai multor profesiuni, politehnizarea învățămîntului atestă pronunțat caracterul formativ al acestuia.

În privința nivelului de pregătire cu care vin în întreprindere absolvenții, s-a constatat, din aceeași cercetare, că „producătorii" (maiștri-instructori) au o impresie, iar „beneficiarii" (cadrele de coordonare din întreprinderi) alta.

Astfel, dacă răspunsul : „Corespunzător cerințelor locului de producție" a fost preferat de 45% dintre maiștri-instructori ; cadrele de coordonare din întreprindere, deci beneficiarii sistemului de învățămînt, au dat acest răspuns doar în proporție de 10%.

Desigur că pregătirea este diferită de la un profil de liceu la altul și chiar între liceele de același profil, dar considerăm că în primul rînd trebuie reținută ideea că o sistematică urmărire a absolvenților în procesul de producție, o continuă colaborare a școlii cu întreprinderea ar duce atît la o imagine comună cît și la criterii unitare de evaluare a pregătirii absolvenților.

Cultivarea aptitudinilor tehnice, în mod special formarea și dezvoltarea gîndirii tehnice

Noua calitate către care tinde învățămîntul nostru de toate gradele, dominat de principiile politehnizării și integrării cu producția și cercetarea, implică nemijlocit favorizarea formării și dezvoltării la elevi a gîndirii tehnice, componentă esențială a gîndirii integratoare, operaționale și prospective a omului modern [4].

Dezvoltarea gîndirii științifice, structural-sistemice

Întrucît știința constituie factorul primordial al progresului social actual, gîndirea științifică nu mai este o trăsătură proprie în exclusivitate omului de știință, ci devine o condiție din ce în ce mai imperios necesară în toate domeniile de activitate umană, făcîndu-se necesară convertirea celor mai importante idei ale științei în unități optimale de instruire, prin degajarea unor principii fundamentale, prin conceperea studiului științei ca o activitate de cercetare care să-i inițieze pe elevi în mînuirea metodelor specifice științelor, să conducă la dezvoltarea gîndirii științifice, creatoare, independente [5].

Formarea și dezvoltarea comportamentului economic și ergonomic

În condițiile adîncirii procesului de democratizare a întregii vieți social-economice, absolvenții sistemului de învățămînt trebuie să poată acționa în producție și în societate ca buni producători, proprietari și beneficiari ai muncii lor, atît la nivelul exigențelor sociale actuale, cît și al celor viitoare [6]. Considerăm că este necesară includerea în programele școlare a unor elemente de economia și ergonomia muncii, referitoare la : raționalizarea mișcărilor de muncă, folosirea eficientă a timpului de muncă și de repaus, organizarea rațională a locului de muncă, principiile, metodele și formele de organizare

---

[2] VLAD CONSTANTINESCU, *Proiecția ergonomică a unui model de cultură științifică și educație tehnologică*, în vol. Politehnizarea învățămîntului.

[3] EMIL PĂUN, *Dinamică și stabilitate în elaborarea planurilor de învățămînt*. „Revista de pedagogie", nr. 10, 1979, p. 9.

[4] GEORGETA LĂZĂRESCU, *Soluții pentru dezvoltarea creativității tehnice la studenți*, în „Probleme de informare și documentare", Vol. 13, nr. 2, 1979, p. 93—100.

[5] ION MÂNZAT, *Învățarea structurală*, „Revista de pedagogie", nr. 12, 1979.

[6] IOANA LUNGU, *Formarea deprinderilor de activitate independentă a elevilor prin predarea cunoștințelor economice*, „Revista de pedagogie", nr, 4, 1979.

etc. Aceste elemente pot fi predate și însușite în cadrul activităților practice, prin colaborarea maiștrilor-instructori cu cadrele didactice de specialitate.

Cultivarea motivației, a intereselor pentru profesiunile cu caracter tehnic

Într-o rezoluție U.N.E.S.C.O. se consemnează : „Motivația dată activității școlare interesează cel puțin tot atît cît și cunoștințele de dobîndit, fiindcă ea formează spiritul și determină atitudini și conduite pe care individul le va păstra toată viața sa... Nu există rezultate și progrese reale în dezvoltarea personalității, fără o angajare totală și armonioasă a subiectului angajat". În formarea atitudinii față de muncă, motivația reprezintă elementul hotărîtor, fiind absolut necesară elaborarea și aplicarea unor programe complexe de educație care să conducă la adaptarea conștientă a tineretului la nevoile societății.

În lipsa lor, s-a constatat că gradul „mediu" de corespondență a activităților practice cu interesele profesionale ale elevilor, determină și o „influențare medie" a acestora în alegerea profesiunilor. În consecință, numai o jumătate din totalul absolvenților cuprinși în producție intenționează să se perfecționeze în meserie, în timp ce 30% intenționează să candideze din nou pentru învățămîntul superior, iar 12% doresc să-și schimbe meseria. Am încercat să surprindem cîteva din cauzele acestei situații, prin cuantificarea relației dintre meseriile practicate și locurile de muncă pe de o parte și aptitudinile, aspirațiile și satisfacțiile absolvenților pe de altă parte. Astfel, doar 56% dintre aceștia consideră că meseria pe care o practică corespunde aptitudinilor, 50% că meseria corespunde aspirațiilor lor, iar 47% că actualul loc de muncă le oferă satisfacțiile așteptate.

Efectuînd o analiză factorială asupra celor trei variabile : satisfacții, aptitudini, aspirații, am obținut un FACTOR COMUN, care acoperă peste 70% din variația totală.

Între acest factor comun (care explică în mare măsură motivația, interesul absolvenților) și intențiile de viitor, relația este directă și aproape funcțională. Acționînd asupra primului, vom obține o stabilitate a celui de-al doilea factor, manifestată prin integrarea deplină a absolvenților în viața profesională.

Însușirea și deprinderea tehnicilor de muncă intelectuală, în special a celor de exploatare a informațiilor, în perspectiva perfecționării pe termen lung

Inițierea elevilor în tehnologiile de lucru cu informația (generală sau de specialitate), formarea unor deprinderi de achiziție, evaluare, structurare, analiză și sinteză a acesteia trebuie să aibă un rol preponderent în pregătirea viitorului specialist, în orice domeniu și la orice nivel de activitate[7]. În perspectiva perfecționării pe termen lung, formarea acestor deprinderi devine o condiție sine-qua-non.

Desigur că în stadiul actual, aceste obiective au încă un caracter general, uneori poate prea ambiguu, prezentarea lor avînd rolul de a le supune discuției, analizei și perfecționării lor. Ulterior acestor acțiuni, operaționalizarea și ierarhizarea obiectivelor educației tehnologice vor permite evaluarea eficienței sale.

Din aceeași cercetare, cuprinzînd elevi, absolvenți, cadre didactice, maiștri-instructori și cadre de conducere din întreprinderi, principalele obiective în opinia acestor factori au fost * : formarea atitudinii socialiste față de muncă 61,1% (42,6—77,5) ; formarea și stimularea gîndirii tehnice 58,8% (40,6—70,5) ; cunoașterea construcției și a principiilor de funcționare a principalelor mașini-unelte 56,8% (45,6—66) ; elemente componente ale unui comportament economic și ergonomic 28,5% (25—40,5) ; cultivarea și dezvoltarea intereselor pentru profesiunile cu caracter tehnic 25,2% (18,8—31,9). Se constată că dacă primele trei obiective întrunesc aprecierile unei mari părți dintre cei chestionați, alte obiective pe care noi le considerăm la fel de importante, nu sînt apreciate ca atare (unele atitudini economice și ergonomice, stimularea gîndirii științifice, dezvoltarea intereselor pentru profesiunile tehnice). Este evident că în condițiile în care principalii factori ai sistemului de învățămînt nu și-au format o opinie, deci o atitudine față de obiectivele pregătirii tehnologice, eficiența acesteia poate fi pusă sub semnul întrebării. Faptul că această eficiență, ca urmare a sistemului actual de evaluare, se manifestă abia în procesul de producție, nu scutește ci, dimpotrivă, obligă factorii respectivi.

Proiecte de cercetare

Întrucît teoria științifică a optimizării procesului de pregătire tehnologică este încă în curs de constituire, desigur că și teoria științifică a evaluării eficienței acestei pregătiri întîmpină încă dificultăți inerente oricărei activități de pionierat.

Adăugînd acestor dificultăți obiective pe cele subiective, cauzate de căutările legate de constituirea unei echipe formată din specialiști care să acopere o arie deosebit de largă (economie, ergonomie,

---

[7] GEORGETA LĂZĂRESCU, *Însușirea și deprinderea tehnologiilor de prelucrare a informației prin cercetarea științifică*, în „Învățămînt, cercetare-producție", Volum editat de „Revista de pedagogie", 1977, p. 80.

* Primul număr reprezintă valoarea medie a răspunsurilor, în timp ce în paranteze sînt cuprinse valoarea cea mai mică și respectiv, valoarea cea mai mare acordate de cei cinci factori.

inginerie, pedagogie, sociologie, statistică ş.a.) trebuie să subliniem că atît concluziile şi propunerile, cît mai ales conceptele utilizate au încă un caracter provizoriu, ele fiind supuse discuţiei, deci perfecţionării lor.

Pornind de la obiectivele şi ipotezele arătate, precum şi de la rezultatele parţiale ale cercetărilor efectuate pînă acum, supunem atenţiei un proiect al procesului de conducere a evaluării eficienţei pregătirii tehnologice a forţei de muncă (vezi schema) ale cărei etape sînt :

ANALIZA-DIAGNOSTIC, care urmăreşte determinarea aspectelor favorabile şi defavorabile, a cauzelor ce le generează. Se au în vedere : definitivarea formulării obiectivelor ; analiza sistemului actual de evaluare în comparaţie cu nevoile reale, cu adevărata problematică a sistemului de învăţămînt ; stabilirea necesarului de informaţii al diferiţilor beneficiari (M.E.I., inspectorate, cadre didactice, elevi ş.a.) ; identificarea „disponibilităţilor" evaluatorilor şi posibilităţile de sensibilizare a acestora.

EVALUAREA REZULTATELOR[8] (etapa constatărilor şi ipotezelor) cantitative şi calitative, care dau primul semnal despre funcţionalitatea sistemului şi a proceselor. Se formulează ipotezele de lucru în urma constatării unor rezultate necorespunzătoare.

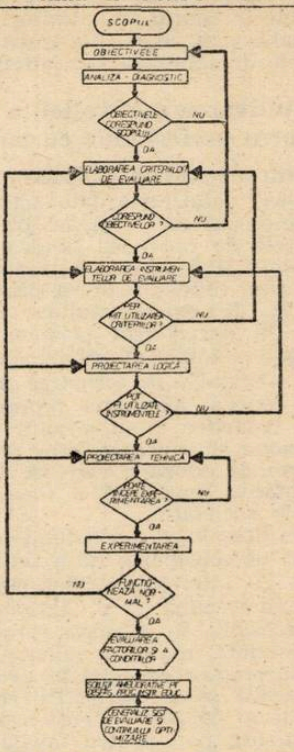
EVALUAREA FACTORILOR (etapa analizei efect-cauză) din interiorul sistemului (conţinut, metode, stare psihofiziologică a elevului, pregătirea şi aptitudinile profesionale), a condiţiilor din şcoală (conducere, organizare, îndrumare, control, dotare) şi a condiţiilor din afara sistemului (mediul de provenienţă, resursele materiale, reglementările).

FORMULAREA DE SOLUŢII AMELIORATIVE, pe care o desemnăm ca etapă operaţională.

În încheiere, invităm pe toţi cei interesaţi de această problematică şi le solicităm părerile şi propunerile referitoare la realizarea unui sistem de evaluare.

[8] Vezi PH. H. COOMBS. *La crise mondiale de l'education*, Paris, P.U.F., 1968.

SCHEMA LOGICĂ A PROCESULUI DE CONDUCERE A EVALUĂRII



CĂI ŞI METODE DE INTEGRARE A PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV CU PRODUCŢIA ÎN ŞCOLILE PROFESIONALE

Dr. MARIA TUDOSE
Academia „Ştefan Gheorghiu"

Documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. indică cu claritate direcţiile în care trebuie orientate eforturile pentru obţinerea noii calităţi a învăţămîntului profesional. Acesta are sarcina să formeze muncitori calificaţi, tehnicieni, ingineri şi alţi specialişti, punînd un accent deosebit pe pregătirea profesională şi tehnică.

În acest sens, Grupurile şcolare „23 August", „I.M.G.B.", „Vulcan" şi „Autobuzul", în cadrul cărora am efectuat un studiu, preconizează intensificarea cooperării şcolii cu unităţile economice, utilizarea în pregătirea elevilor a tehnologiilor şi tehnicilor avansate, integrarea tot mai strînsă a învăţămîntului cu producţia. În ceea ce priveşte optimizarea proceselor de instruire, principalul imperativ ce stă în faţa şcolii este planificarea, organizarea, îndrumarea şi controlul acestora la un nivel calitativ, care, antrenînd întreaga capacitate cognitivă, afectivă şi acţională a fiecărui tînăr, să-i garanteze satisfacţia în muncă, deci o cît mai plenară integrare profesională ca viitor muncitor.

DIN STUDIUL NOSTRU A REIEŞIT că, prin planul şi programele de învăţămînt, prin modul de organizare a activităţii practice, aceste şcoli asigură elevilor cunoştinţele de specialitate şi deprinderile practice necesare exercitării meseriilor în care se califică, formarea şi dezvoltarea conştiinţei lor muncitoreşti, educarea în spiritul ordinii şi disciplinei specifice întreprinderilor industriale, producţiei planificate. La cele patru grupuri şcolare se acordă o mare atenţie îmbinării instruirii practice cu pregătirea tehnologică a elevilor, cu educaţia profesională. Astfel, în cadrul orelor de tehnologia meseriei şi în atelierul-şcoală, elevii se deprind în descifrarea schiţelor tehnologice, a proiectelor de lucrări, a desenelor tehnice, folosesc diferite instrumente de calcul sau de măsurare. Acest mod de realizare a instruirii şi educaţiei tehnologice conferă o nouă dimensiune personalităţii muncitorului modern, o nouă condiţie a pregătirii tineretului muncitoresc.

În cele patru grupuri şcolare elevii sînt antrenaţi, de asemenea, în rezolvarea unor probleme tehnice, executarea unor lucrări complexe de laborator, confecţionarea de material didactic (scule, repere, piese, dispozitive), pe care le folosesc în procesul muncii în atelierul-şcoală. De pildă, la Grupul şcolar „23 August", prin modul de organizare al atelierului-şcoală, elevii primesc diferite atribuţii — şef de echipă, controlor de calitate, distribuitor de scule etc. — obişnuindu-se cu ordinea, disciplina, spiritul de responsabilitate şi prin aceste activităţi li se transmit noţiuni privind conducerea ştiinţifică a procesului de producţie. Fiecare elev este asistat îndeaproape de către instructorul de practică şi, conform graficului afişat în atelier, se urmăreşte cît a lucrat, cum s-a încadrat în fluxul tehnologic stabilit etc. Printr-o astfel de organizare a pregătirii tehnologice, conducerile grupurilor şcolare realizează cunoaşterea de către elevi a proceselor producţiei moderne, a tehnologiilor şi aspectelor economice privind organizarea producţiei, aprovizionarea, fluxul tehnologic, desfacerea produselor, eficienţa muncii, necesare formării gîndirii tehnice şi economice a viitorilor muncitori.

În organizarea activităţilor care vizează educaţia tehnologică a elevilor, se are în vedere nu numai formarea deprinderilor practice, ci şi acţionarea gîndirii tehnice a elevilor pentru găsirea unor soluţii utile şi interesante pentru producţie. Elevii din atelierele „Prototipuri şi autodotări" ale Grupului şcolar „23 August" participă direct la întregul proces al muncii sub diversele lui forme — planificare, organizare, aprovizionare, cercetare. În procesul muncii, prin participare directă, elevii observă construcţia maşinilor, mecanismele de funcţionare, îşi însuşesc tehnologiile de fabricaţie, învaţă să folosească instrumentele, montarea, întreţinerea şi repararea maşinilor. Considerăm că o metodă eficientă, folosită aici în procesul instruirii practice, este prezentarea secţionată a maşinilor, pentru ca elevii să poată înţelege şi cunoaşte structura lor, modul de funcţionare şi de asamblare.

În cadrul celor patru grupuri şcolare un accent deosebit se pune pe activităţile din cadrul cercurilor tehnice, organizate pe specificul meseriilor pentru care se pregătesc elevii. Cercurile sînt conduse de cadrele didactice din şcoală, iar activitatea se desfăşoară în laboratoarele şcolii, care sînt dotate cu aparatură modernă, machete şi planşe efectuate şi de către elevi. În cercurile tehnico-aplicative, li se formează deprinderi de informare tehnico-ştiinţifică, pregătirea pentru muncă şi invenţie, posibilitatea de a realiza obiecte, piese utile propriei instruiri.

Cadrele didactice de la Grupul şcolar „23 August" se străduiesc ca permanent să-l situeze pe elev în condiţii similare cu cele pe care el le va întîlni ca muncitor: astfel, în cadrul atelierelor, maşinile sînt aşezate conform fluxului tehnologic, punîndu-l pe elev în situaţia de a cunoaşte şi realiza toate operaţiile impuse de procesul muncii. Tot în acest scop, elevilor li se transmit normele de tehnica securităţii muncii, de igiena muncii, de estetica muncii industriale, se organizează cu ei acţiuni de instruire pentru cunoaşterea normelor de securitate a muncii în cadrul întreprinderilor unde îşi desfăşoară practica.

ÎN TIMPUL PRACTICII ÎN ÎNTREPRINDERE, elevii şcolilor profesionale stabilesc relaţii de colaborare, într-ajutorare muncitorească cu muncitorii vîrstnici şi tineri, alături de care vor lucra. Prin muncitorii din colectivele de muncă în care sînt încadraţi elevii în timpul practicii în producţie, colectivitatea exercită o influenţă educativă constantă, datorită autorităţii moral-profesionale a muncitorilor pe lîngă care

ei sînt încadrați. Prin contactul direct cu procesul de producție, cu viața de fabrică, cu modul de organizare și desfășurare a serviciilor sociale, al altor tipuri de activități industriale, în aceste grupuri școlare se asigură o bună pregătire a elevilor în meseria pentru care se pregătesc, ajutîndu-i să cunoască mai bine cerințele profesiei alese, ale colectivului muncitoresc. Un bun exemplu în acest sens este faptul că conducerea Grupului școlar „23 August" dă o atenție deosebită încadrării temporare în producție, pe timpul vacanței de vară. Participarea elevilor în cadrul practicii în uzină, la inițiativele muncitorești — ca „Nici un gram de metal în plus, nici un gram pierdut" — îi ancorează mai adînc în viața uzinei, secției, atelierului. Participînd la ședințele de producție, la dezbaterile problemelor tehnice, la rezolvarea unor probleme de muncă, ei înțeleg semnificația socială a muncii, a creației, pasiunii, își formează atitudinea muncitorească.

Putem afirma, pe baza cercetării efectuate în cele patru grupuri școlare, că factorii care determină un randament sporit pregătirii profesionale a elevilor din învățămîntul profesional sînt: calificarea și pregătirea temeinică sub toate aspectele a muncitorilor și instructorilor care conduc practica; organizarea instruirii practice efective în procesul de producție și îndrumarea acestei activități de către conducerea secțiilor de producție; asigurarea uneltelor și sculelor necesare fiecărui elev, pentru a putea executa anumite piese necesare procesului de producție; cooptarea efectivă a elevului în formațiunea de lucru; folosirea în procesul de instruire a metodelor moderne de învățămînt (problematizarea, algoritmizarea, simularea, interpretarea de roluri, studiu de caz ș.a.); cunoașterea reală a potențelor individuale ale fiecărui elev pentru o îndrumare competentă.

În vizită la Liceul industrial de chimie nr. 4, județul Arad

CÎND DEVINE MESERIA BRĂȚARĂ DE AUR

În vestul țării, la margine de apă lină, îmbrățișat de mările uriașe ale grîului și porumbului, s-a înălțat în ultimii ani o citadelă a industriei românești: Combinatul chimic arădean. În vecinătatea lui, sau dacă vreți din trunchiul lui, cu puțini ani în urmă, și-a deschis porțile o școală de tip nou, o excelentă pepinieră în care cresc, la înalți parametri — profesional și civic — cadre de muncitori care știu să transplanteze învățătura cărții în eprubete, transmițînd-o apoi în coloanele industriale.

Este vorba despre Liceul industrial de chimie din comuna Vladimirescu, județul Arad. Recenta vizită pe care am întreprins-o la această fabrică-școală ne-a dat sentimentul unei legitime bucurii. Sentimentul acesta nu este nici de circumstanță, nici de complezență. El ți se oferă de realitatea școlii, școală care, fără teama de a greși sau exagera, o putem numi model între suratele ei de profil. Dar ca să fim și mai exacți în afirmațiile noastre trebuie să spunem că Liceul industrial de chimie din Vladimirescu se înscrie perfect în comanda socială, că el își desfășoară activitatea teoretică și practică în conformitate cu hotărîrile Congresului al XII-lea al partidului nostru, în spiritul documentelor primului forum național al slujitorilor școlii românești, Congresul educației și învățămîntului. Dascălii de aici, alături de toate cadrele didactice din țara noastră, și-au făcut drept busolă din cuvîntarea pe care președintele țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu, a rostit-o la tribuna Congresului educației și învățămîntului. Interlocutorii noștri ne-au mărturisit că ampla expunere a secretarului general al partidului nostru constituie în esența sa, atît pentru cei ce instruiesc cît și pentru cei ce se instruiesc, un excelent program de perfecționare și autoperfecționare.

ÎN ACEASTĂ ATMOSFERĂ EMULATIVĂ învață și muncesc dascălii și elevii de la Liceul industrial de chimie din Vladimirescu. Dotat cu o solidă bază materială — două laboratoare de chimie, un laborator de analize fizico-chimice, un cabinet de chimie pentru învățarea acestei științe pe baza experiențelor frontale la scara semimicro, un laborator cu o stație pilot pentru producerea hidroxidului de potasiu, un laborator tehnologic de simulări de procese, un laborator tehnologic cu instalații micro pe sticle, un laborator de fizică, altul fonic pentru învățarea limbilor

străine, la care se adaugă şapte ateliere — Liceul din Vladimirescu poate fi socotit atît prin structura sa, dar mai ales prin eficienţa sa un liceu model. Pentru a argumenta aprecierea noastră trebuie să spunem că absolvenţii acestui liceu cînd intră în producţie lucrează în aşa fel încît rezultatele muncii lor se ridică la nivelul muncitorilor de înaltă calificare. Cînd intră în producţie, ei nu sînt numai posesorii unei diplome, ci stăpîni deplini ai brăţării de aur, adică ai meseriei. Şi meseriile pe care le oferă acest liceu sînt pe cît de frumoase, pe atît de pasionante : operatori pentru industria chimică anorganică, electricieni, mecanici pentru maşini şi utilaje.

Ziceam la începutul însemnărilor noastre că Liceul industrial din Vladimirescu este o **fabrică-şcoală,** sau dacă vreţi o **şcoală-fabrică.** Se cuvine să ne explicăm. Pînă nu demult, două oraşe mari din ţară, două municipii (Arad şi Iaşi) plăteau bani grei (valută) pentru o substanţă deficitară : *hidroxidul de potasiu. Soluţia* aceasta este necesară acumulatoarelor pe care le au tramvaiele. Cel care produce azi hidroxidul de potasiu e Liceul industrial de chimie nr. 4 din vecinătatea Aradului. La ora cînd citiţi aceste însemnări, dascălii şi elevii acestui Liceu zoresc să realizeze o comandă de două milioane lei, făcută de întreprinderea „Azur" din Timişoara. Ce fac elevii acestui liceu pentru întreprinderea timişoreană ? Containere necesare transportului vopselei în interiorul întreprinderii. Este, deci, acest liceu o fabrică-şcoală ? Noi zicem : **este.** Mai departe. E puţin lucru ca nişte tineri liceeni care n-au făcut cunoştinţă cu maşina de bărbierit să ofere pentru **toată ţara,** cuptoare de calcinare ? Noi zicem că e un lucru mare. Deci, din nou : este liceul din Vladimirescu o pepinieră de excelenţi elevi — muncitori ? Afirmăm cu legitimă bucurie : este.

N-am spus nimic despre un lucru care ni se pare, dacă vreţi, de-a dreptul senzaţional privind procesul de predare-învăţare. Este vorba despre cabinetul de chimie pentru lucrări frontale la scara semimicro, cabinet **conceput şi construit** de dascălii şi elevii acestui liceu. Aici învăţarea nelegată de practică e cu neputinţă, aci se poate constata mobilitatea elevilor în procesul de gîndire, aici fiecare elev îşi este sieşi şi profesor, aici învăţarea prin descoperire se află la ea acasă. De reţinut : acest cabinet este nu pentru o singură clasă, ci pentru toate clasele. Aceasta spune mult. Pe bună dreptate, acest cabinet este numit de elevi eminenţa cenuşie a liceului. Toate metodele moderne de predare-învăţare sînt larg utilizate în acest cabinet. Dascăli şi elevi se străduiesc acum, copleşiţi de pasiunea cunoaşterii, să valorifice la maximum virtuţile acestui cabinet. După informaţiile pe care le deţinem nu avem cunoştinţă despre existenţa unui asemenea cabinet la alte licee din ţară.

Credem că nu este lipsit de interes să evidenţiem şi alte aspecte din acest liceu. Dacă unii dintre elevii acestui liceu (843 fete şi băieţi) cînd au păşit pragul şcolii nu străluceau la învăţătură, la ora actuală liceul se situează la nivelul cel mai bun din municipiul Arad. Secretul ? Dragostea, exigenţa şi perseverenţa cadrelor didactice pentru continua perfecţionare a procesului de instrucţie şi educaţie. Aceasta este arta pedagogică : să faci şi din elevi slabi elevi strălucitori. O asemenea artă îşi reliefează din plin frumuseţea şi eficienţa la acest liceu din cîmpia arădeană. Încă ceva : toţi absolvenţii acestei şcoli care şi-au încercat puterile la exigentul concurs de admitere la Politehnica din Timişoara au reuşit cu brio din primul foc al examenelor.

NU PUTEM CA ÎN ÎNSEMNĂRILE NOASTRE să nu aducem un binemeritat cuvînt de laudă celor 45 de cadre didactice ale liceului pentru care şcoala nu este o simplă instituţie, ci a doua casă. Am convorbit mult cu Ion Motoarcă, directorul liceului, excelent profesor de chimie şi strălucit pedagog. Ştiţi care este cea mai mare bucurie a acestui dascăl ? Aceea ca toţi copiii lui (aşa-i consideră el pe elevi) reuşesc să se împlinească, în egală măsură, atît în plan profesional cît şi în plan civic. L-am întrebat pe acest dascăl pasionat să ne spună care ar fi pentru el lucrul care l-ar întrista cel mai mult. Şi ne-a mărturisit : acela de a nu trăi zilnic în mijlocul elevilor, acela de a nu participa la procesul de predare-învăţare. Un alt aspect pe care trebuie să-l reliefăm este cel privitor la climatul bun care există în acest liceu. Bineînţeles, cînd vorbim despre acest climat ne referim, deopotrivă, atît la elevi cît şi la corpul profesoral.

Cînd se vorbeşte despre liceele industriale se spune adesea că elevii de azi sînt muncitorii de mîine. Ei bine, la Liceul industrial de chimie din Vladimirescu lucrurile stau altfel : elevii de azi, ne referim la cei din anii terminali, sînt deja muncitori. Şi ceea ce trebuie reţinut e faptul că aceşti tineri sînt muncitori de înaltă calificare, crescuţi şi educaţi la şcoala românească socialistă. Deci, cînd devine meseria brăţară de aur ? Atunci cînd dascălii şi elevii sînt pătrunşi de cultul muncii, atunci cînd teoria cu practica se împletesc organic, slujindu-se una pe alta, atunci cînd iubeşti cu patimă laboratorul şi atelierul, atunci cînd visezi cu ochii deschişi la frumuseţea şi bogăţia de mîine a ţării. Şi toate aceste realităţi, pline de certitudini şi robust optimism, le-am întîlnit la Liceul industrial de chimie din cîmpia arădeană, de care ne-am ocupat în însemnările de faţă.

George CIUDAN

CONSULTAȚIA PSIHOPEDAGOGICĂ PENTRU ELEVI ȘI PĂRINȚI

Prof. ELENA POPESCU
Insp. pr. M.E.I.

Una dintre cele mai des întîlnite forme ale activității de orientare școlară și profesională este consultația pentru elevi și părinți. Nu însă și cea mai ușor de realizat. Acordarea unei consultații presupune o intensă și chiar o îndelungată pregătire pentru profesor, diriginte, în genere orice educator sau psiholog. Uneori, pentru clarificarea și convingerea la care trebuie să ajungă părintele și copilul este nevoie de un drum lung, care să preceadă numeroase discuții (mai întîi cu copilul), apoi cu părintele și după aceea cu ambii, pînă ce concluziile sînt sigure și luarea unei decizii este bine aleasă.

ACORDAREA UNEI CONSULTAȚII nu se realizează întîmplător și oriunde. Locul cel mai potrivit este în școală sau laborator, într-o sală destinată acestui scop, ferită de zgomot și într-o ambianță prielnică comunicării. Fiind vorba de o consultație psihopedagogică, pe probleme ale orientării școlare și profesionale, dirigintele, învățătorul sau psihologul care acordă această consultație trebuie să aibă în vedere trei lucruri esențiale :

— în primul rînd, o cunoaștere complexă a copilului, stăpînind în același timp teoria psihopedagogică a evoluției și dezvoltării vîrstelor ;

— în al doilea rînd, o bogată informare și documentare în lumea profesiunilor și meseriilor, cu toate cerințele realizării acestora în bune condiții ; cunoașterea rețelei școlare și condițiile pregătirii profesionale ; cunoașterea necesarului forței de muncă în principalele domenii de activitate ;

— în al treilea rînd, să aibă pregătite cel puțin 2—3 variante de soluții în cazul direcționării opționale sau reorientării școlare și pofesionale (dacă e cazul) în consens cu politica de învățămînt în perspectiva integrării școlare și profesionale a elevului.

Înainte de a intra în desfășurarea consultației propriu-zise, se vor pune la îndemîna elevului sau părintelui diverse materiale de informare și propagandă din diferite domenii de activitate (aspecte pozitive din anumite meserii, de la locurile de muncă sau practică a elevilor, rețeaua școlară și profilurile existente în rețea, grafice, pliante și fotomontaje etc.), materiale care să vină în sprijinul documentării și clarificării unor întrebări ce s-ar putea ivi pe parcursul consultației.

Consultația bine pregătită de către cel care o acordă, să fie concepută ca venind de pe poziția școlii, din partea unui colectiv competent, care cunoaște copilul (colectiv de cadre didactice, medic, maistru-instructor, elevi etc.) și nu de pe poziția individului, a celui care are o părere proprie, despre acel copil. În același timp, să se folosească de toate informațiile oferite de școală (discuțiile purtate cu cadrele didactice, cu elevii, analiza situației școlare, studiul produselor muncii elevului), de datele familiale, de rezultatele obținute prin investigațiile de laborator. Toate aceste date, prelucrate și interpretate, pot fi puncte de sprijin în desfășurarea convorbirii cu elevul.

Tactul pedagogic, folosirea dominantelor pozitive ale elevului, răbdarea și grija deosebită pentru crearea unei ambianțe reciproce de respect și calm sînt absolut necesare în realizarea unei consultații.

În general, prin consultația acordată elevului, trebuie avută în vedere crearea unui climat psihologic prielnic colaborării dintre cei doi, care să ducă la statornicirea unui echilibru în interiorul personalității elevului, la formarea unor convingeri prin care să simtă că este ajutat în rezolvarea unor stări conflic-

tuale sau de stress, la alegerea unei linii de urmat în viață (de conduită sau de orientare școlară ori profesională), în cunoștință de cauză.

ÎN CONSULTAȚIA OFERITĂ ELEVULUI, educatorul să folosească un limbaj adecvat scopului pe care-l urmărește, să dea timp elevului să răspundă la întrebările puse și de reflecție și comentariu ; să și-l apropie, să devină coparticipant în rezolvarea problemei ridicate, în așa fel, încît să nu pară că este în contradicție cu opțiunea elevului sau a familiei, dar în același timp, oferind acestuia argumente sigure, care să-l zdruncine sau să-l susțină în alegerea făcută. Un adolescent, care de obicei refuză sfaturile este sensibil la o îndrumare dată cu competență și discreție, de către un specialist bine informat și de bună credință. Un bun psiholog care vine cu argumente științifice și îi demonstrează elevului de ce este bine să aleagă între o direcție sau alta, îi poate înlătura orice îndoială asupra nivelului capacităților, consolidează la acesta un sentiment de încredere în sine, poate corecta o anumită perspectivă de viitor, îl ajută în luarea unei hotărîri în alegerea școlii sau a profesiunii.

De felul cum decurge consultația, de condițiile oferite spre deschidere și comunicare, de dezvăluirea unor lucrări mai deosebite, depinde concluzia și finalul acesteia, autoanaliza și decizia pentru o corectă orientare școlară și profesională.

Consultația acordată părinților se realizează de obicei în absența copilului, planificată din timp — nu întîmplător — pregătită cu minuțiozitate și tact, după ce în prealabil s-a discutat cu copilul și se cunoaște statusul familiei, poziția acesteia în problema orientării.

Suportul material al consultațiilor cu părinții îl constituie caietul de observații asupra elevilor, informațiile culese de la profesorii clasei, notele școlare, realizarea produselor activității acestora (lucrări practice executate în ateliere sau cercuri, compoziții literare sau desen, participări la acțiuni obștești sau social-culturale etc.) și, în mod special, rezultatele obținute la probele de laborator care investighează unele laturi ale personalității copilului pe diferite etape de vîrstă.

Educatorul trebuie să-și apropie părintele ; întîlnirea să nu fie pentru părinte un prilej de reproșuri, ci prilej de analiză a problemelor copilului și a găsirii soluțiilor.

Concluzia finală, reieșită din consultația acordată părinților, să ducă la convingeri favorabile muncii cu elevii ; să nu se meargă pe linia impunerii unor alternative pe care părinții nu le apreciază, ci aceștia, în mod deliberat, să opteze pentru soluția dată de psiholog. Psihologul să reușească în discuția cu părintele, să-l facă să-și pună probleme, să reflecteze și să ajungă la convingeri certe pentru formarea corectă a copilului. Chiar dacă familia se găsește în opoziție față de unele aspecte întîlnite în școală, profesorul sau psihologul să facă totul pentru a convinge că numai în colaborare cu școala se poate realiza formarea corectă a copilului și orientarea justă a acestuia.

Părintele să aibă siguranța că problemele discutate nu vor afecta poziția elevului în școală, că anumite lucruri destăinuite nu se vor divulga și că oricînd sînt binevenițți pentru un sfat, pentru o consultație.

Consultațiile tematice pentru orientarea școlară și profesională se pot realiza cu grupuri de elevi sau părinți pe baza unor sondaje de opinie și opțiuni și se pot finaliza cu unele indicații și informații, care să direcționeze interesele acestora spre o cunoaștere reală a necesității pregătirii forței de muncă în prezent și viitor, pentru sectoarele cele mai solicitate. Reamintim că pentru eficiența unei consultații psihopedagogice se cere din partea celui care o acordă cunoașterea complexă a copilului sau tînărului, stăpînirea tehnicii conversației dirijate și a informațiilor la zi asupra întregii problematici a orientării școlare și profesionale.

Părinți și copii pe drumuri de neuitat*

Este o carte scrisă cu farmec, rodul unei bogate experiențe de dascăl și iubitor al drumeției în natură. Pe parcursul a 246 de pagini, străbatem timpuri și locuri, reținem monumente, biografii și întîmplări de călătorii deosebit de utile oricărui părinte, oricărui profesor și învățător animat de dorința de a-i însoți pe elevi în parcurgerea minunatei cărți a naturii patriei.

Situîndu-se la interferența dintre evocarea unei trăiri nemijlocite și conștientizarea nevoii de educație prin drumeție, lucrarea lui Ion Popescu prezintă capitole riguros elaborate, străbătute de suflul unei argumentate pledoarii. În înțelegerea textului — și mai cu seamă în nevoia de a urma acest text — părinții, cititorii, au la îndemînă mărturisirea unui înaintaș, precum C. Rădulescu Motru, evocată de autorul acestei cărți : „Îndrumările tatălui pe timpul vacanțelor școlare nu-mi erau date sub formă didactică. Nu eram nici examinat, nici obligat să ascult lecții în toată regula. Dacă ar fi procedat așa, desigur că influența lui ar fi fost foarte scăzută... (Procedeul tatălui consta în folosirea oricărei ocazii pentru a-mi atrage atenția și a-și da explicațiile sale asupra faptelor care întîmplător ieșeau înaintea

Ana NEGULESCU

(Continuare în pag. 21)

* ION POPESCU, *Pe meleagurile patriei cu copiii noștri*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979.

LICEELE PEDAGOGICE — CENTRE METODICE ȘI DE PERFECȚIONARE

Recent a avut loc la Brașov și Suceava un **DEOSEBIT DE VALOROS SCHIMB DE EXPERIENȚĂ** cu directorii liceelor pedagogice din țară.

Făcînd parte dintr-o amplă acțiune a M.E.I., care se află în curs de desfășurare cu toți directorii liceelor din țară, atît dezbaterile cît și concluziile s-au înscris pe linia acțiunilor de optimizare a procesului de învățămînt, de abordare a complexelor probleme ale școlii de pe poziția unei pedagogii active, creative — de creștere a calității, eficienței productivității instructiv-educative.

Cum poate fi mai bine cunoscută, formată și valorificată, prin procesul învățării, în condițiile adaptării și integrării sociale, zestrea nativă a elevului?

Care sînt modalitățile de realizare a unei activități eficiente de asimilare informațională și construire a intelectului acestuia, a personalității?

Ce trăsături trebuie să definească personalitatea dascălului ca acesta să constituie un model pentru elevi?

Care sînt și cum se resimt noile mutații educative asupra profilului spiritual și profesional al dascălului în condițiile actuale?

Cum se pot integra mai mult rezultatele cercetării psihopedagogice în actul instructiv-educativ, în vederea optimizării acestuia și cum pot fi implicate tot mai mult cadrele didactice în cercetarea științifică?

Sînt numai cîteva din problemele care s-au înscris pe agenda lucrărilor.

La Brașov schimbul de experiență a avut loc în prezența tovarășei prof. univ. Aneta Spornic, ministrul educației și învățămîntului, a reprezentanților organelor locale de partid și de stat.

Liceul pedagogic din Brașov a fost gazda a 20 de directori, din 20 de județe. Fiind un liceu cu o valoroasă tradiție pe linia „formatorilor" de conștiințe și personalități, dispunînd de o bază materială bună — cabinete, laboratoare, ateliere, amenajate pe baza unei concepții clare privind asigurarea unei reale funcționalități — liceul și întregul colectiv de cadre didactice demonstrează veritabile calități de educatori, de îndrumători și conducători ai procesului de învățămînt.

Existența acestor condiții a creat cadrul propice desfășurării unui schimb de experiență de înaltă ținută științifică.

Mai întîi s-a vizitat liceul, cabinetele, laboratoarele, atelierele, apoi s-a participat la o serie de activități practice-aplicative, începînd cu grupa mică pînă la clasa a IV-a, inclusiv la o lecție de limbă și literatură română la clasa a XII-a.

Au urmat discuții pe marginea activităților desfășurate. Au fost abordate probleme privind conținutul științific al activităților, metodologiile, mijloacele și strategiile de lucru, materialul didactic folosit și modalitățile de integrare a acestuia în lecție. De asemenea, s-a insistat asupra pregătirii psihopedagogice a cadrelor didactice, nivelului lor politic-ideologic, modalitatea de transmitere prin lecții a unui înalt mesaj educativ. Un accent deosebit a fost pus pe caracterul formativ al procesului învățării, pe atitudinea creativă a cadrelor didactice față de actul instructiv-educativ.

Necesitatea asimilării tehnologiilor didactice moderne, care au după cum se știe o mare penetrație în structurile de personalitate a elevilor a constituit — se poate spune — o constantă a discuțiilor. S-au făcut totodată și pertinente propuneri, sugestii, participanții împărtășind în același timp din experiența proprie.

Schimbul de opinii a scos cu pregnanță în evidență strădania fiecărui cadru didactic pentru introducerea „noului" în procesul învățării, dorința de a deschide tot mai larg porțile cercetării științifice, conlucrării tot mai strînse cu Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, pe linia unei permanente îmbunătățiri a procesului de învățămînt.

Exigența, spiritul de înaltă responsabilitate care au caracterizat dezbaterile au constituit un „plus" pentru activitatea de viitor a fiecărui participant.

Deosebit de importantă pentru optimizarea activității acestor licee, în viitor, o constituie noua concepție conturată în cadrul concluziilor, de ministrul educației și învățămîntului — prof dr. ANETA SPORNIC, privind locul și rolul liceelor pedagogice în ansamblul procesului de învățămînt — ca centre metodice și de perfecționare.

Scopul principal al liceelor pedagogice — a subliniat ministrul educației și învățămîntului — **trebuie să fie asigurarea unui conținut științific superior învățămîntului, o calitate nouă învățării și o eficiență sporită**; de aici, **necesitatea creșterii exigenței acestora în activitatea de mare răspundere care le revin — ca centre metodice și de perfecționare.** Pentru

aceasta, educatoarele și învățătorii trebuie să fie înarmați cu o temeinică pregătire profesională, să-și însușească tehnologia didactică modernă, să demonstreze un înalt spirit de exigență și responsabilitate în întreaga activitate — avînd în vedere sarcinile complexe care stau în fața învățămîntului nostru : perfecționarea învățămîntului general de 10 ani și pregătirea condițiilor trecerii la învățămîntul de 12 ani.

Învățămîntul românesc dispune de o concepție clară, așa cum reiese din documentele de partid, privind structura școlii și rolul acesteia în formarea unui nou model al tineretului nostru. El nu este un învățămînt selectiv, ci un învățămînt de masă, caracterul-democratic al acestuia asigurîndu-l prin accesul la educație al publicului larg.

De aici, așa cum a subliniat, în continuare, ministrul educației și învățămîntului, decurg sarcini mari pentru fiecare cadru didactic privind lichidarea repetenției la clasele I—IV și gimnaziu, asigurînd fiecărui elev cunoștințele necesare promovării. Trebuie bine înțeles spiritul documentelor de partid în această privință, deoarece s-au făcut uneori greșeli, considerîndu-se că promovarea constă în acordarea, citeodată, a notei de trecere a clasei de către elev, chiar dacă pregătirea acestuia este deficitară. Cadrele didactice dispun de o multitudine de metode, procedee pedagogice capabile de a face ca fiecare elev să-și însușească un cuantum de cunoștințe corespunzător, obligatoriu, clasei care o promovează.

Este necesară însă din partea fiecărui cadru didactic o muncă mai stăruitoare, plină de tact, competență profesională. Se impune tot mai mult folosirea unei munci individuale, diferențiate, cu elevii, în funcție de particularitățile psihice și de vîrstă ale fiecărui elev.

Și să nu se uite un element esențial : cadrul didactic constituie o mare investiție socială ; să demonstrăm acest lucru. Înarmați cu competență și măiestrie pedagogică se poate obține o creștere reală a promovabilității elevilor.

O mare exigență se impune a se acorda examenelor de treaptă și de absolvire, a orientării școlare și profesionale a elevilor, îndeosebi spre acele meserii deficitare ca necesar de forță de muncă. Să nu mai fie lăsată această acțiune numai la latitudinea laboratoarelor de orientare din școli, a părinților, ci să punem pe primul plan activitatea educativă a școlii pentru a asigura necesarul de forță de muncă impus de nevoile județului și al țării.

În ceea ce privește selecția și admiterea în liceele pedagogice, s-a scos în evidență ideea de a se ține seama de aptitudini, înclinații, vocația pentru profesia de dascăl. Recrutarea elevilor pentru această profesie să se facă mai ales din mediul rural, pentru ca după absolvire să se întoarcă în satul, comuna natală.

Conducerea Ministerului Educației și Învățămîntului a instituit efectuarea practicii pedagogice în mediul rural, rămînînd o problemă deschisă, care trebuie să preocupe toți factorii de răspundere, în vederea găsirii unor metode optime de realizare a acesteia.

Să se lichideze mentalitatea greșită de a găsi loc în aceste licee acei elevi care n-au putut „deschide" ușile altor licee. Educatorul, prin întreaga sa personalitate, trebuie să constituie un model de viață pentru elev, amintirea dascălului, care i-a călăuzit pașii, să-i rămînă tipărită în memorie toată viața.

Va trebui să se acorde o mare atenție pregătirii cadrelor de conducere, înarmarea lor cu elemente de conducere științifică a școlii, planificare, organizare, îndrumare, control, realizate în cadrul practicii pedagogice.

De un real ajutor în rezolvarea multiplelor sarcini cu care se confruntă liceele pedagogice poate fi strînsa conlucrare a acestora cu Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, așa cum dealtfel a reieșit și din discuțiile participanților.

O atenție deosebită a acordat ministrul educației și învățămîntului funcției liceelor pedagogice în perfecționarea învățătorilor și educatoarelor, aceasta constituind una din funcțiile de bază a acestor licee, aceea de a deveni puternice centre de perfecționare.

Perfecționarea permanentă și organizată a cadrelor didactice, mai ales într-o „societate educativă", constituie o cerință de prim ordin pentru circumscrierea învățămîntului în ritmul schimbărilor, a cuceririlor științei și tehnicii, a tendințelor majore care au loc în educație.

Implementarea noilor informații științifice în procesul instructiv-educativ, cu efectele lor asupra tehnologiei didactice, a educației, impune o redimensionare a calificării educatorilor.

În acest sens, este necesar — a subliniat ministrul educației și învățămîntului — ca fiecare liceu, conducerile de școli să elaboreze un plan pe 5 ani cu educatoarele și învățătorii care urmează să fie perfecționați și promovați prin gradele II și I. Obținerea acestor grade constituie o promovare a cadrului didactic respectiv, deci înscrierea pentru obținerea lui să fie îndreptățită de obținerea unor rezultate remarcabile în procesul instructiv-educativ.

Prin sarcinile care revin fiecărui liceu pedagogic, întreaga activitate metodică și de perfecționare, la nivelul fiecărui județ, să se facă sub egida lui — inspectoratul școlar folosindu-l ca centru metodic și de perfecționare.

Perfecționarea educatorilor constituie un imperativ al realizării unui învățămînt modern — educatorul de vocație fiind condiția de bază în formarea modelului uman pe care ni-l propunem să-l realizăm.

Florica POPESCU

STAGIUL ÎN PRODUCȚIE—
formă eficientă de perfecționare profesională a cadrelor didactice din învățământul liceal, profesional și de maiștri

Conf. univ. dr. IOAN BONTAȘ
Prof. ing. EUGENIA BĂLAȘA

Documentele Congresului educației și învățământului, Legea educației și învățământului, precum și alte reglementări în domeniul învățământului, realizate în lumina hotărîrilor și orientărilor Congresului al XII-lea al P.C.R., stipulează reciclarea și perfecționarea profesională a tuturor cadrelor didactice din întregul nostru învățămînt. În ceea ce privește personalul didactic din învățămîntul liceal, profesional și de maiștri, legislația școlară prevede o gamă largă de forme de perfecționare, și anume: cursuri de perfecționare, stagii în unități productive, **activități științifice și metodice, consfătuiri și schimburi de experiență, precum și activități de pregătire pentru definitivarea în funcție și obținerea gradelor didactice** [1].

AȘA CUM ARATĂ SECRETARUL GENERAL AL P.C.R., tovarășul Nicolae Ceaușescu, se „impune ridicarea continuă a nivelului de pregătire științifică, ideologică și politică al tuturor cadrelor didactice, perfecționarea neîntreruptă, ridicarea nivelului științific, a calificării lor în specialitatea pe care o predau. Aceasta face necesară trecerea periodică a întregului corp profesoral prin cursurile de dezvoltare a cunoștințelor tehnico-științifice, menținerea lor permanentă la curent cu tot ce este mai nou în cunoașterea științifică națională și mondială. Totodată, se impun participarea lor nemijlocită la activitatea de producție, la munca practică a unităților economico-sociale, cunoașterea concretă a problemelor pe care le ridică construcția socialistă din patria noastră" [2].

Această sarcină a fost evidențiată și în Raportul M.E.I. prezentat de tovarășa prof. univ. dr. Aneta Spornic, ministrul educației și învățământului, constituind o preocupare deosebită a forurilor de partid și de stat în asigurarea unităților de învățământ cu personalul didactic necesar, perfecționarea continuă a pregătirii profesionale și politico-ideologice a acestuia. Se poate aprecia că, în prezent, învățământul nostru de toate gradele dispune de un valoros detașament de cadre didactice, care muncește cu abnegație pentru înfăptuirea politicii partidului în domeniul învățământului, pentru pregătirea și educarea tineretului țării [3].

Necesitatea efectuării stagiului de producție, ca formă de perfecționare profesională, este recunoscută de toate cadrele didactice care predau discipline tehnice. Nimeni nu mai poate concepe astăzi ca un profesor ce predă o disciplină tehnică să se perfecționeze și să predea numai după carte, după documentare din literatura de specialitate. Nimeni nu mai poate considera perfecționarea încheiată pe motivul că a făcut stagiu îndelungat în producție cu mulți ani în urmă! Schimbările numeroase, profunde și rapide în știință, tehnică și producție cer tuturor cadrelor didactice, indiferent de vîrstă, o continuă și sistematică perfecționare prin stagiu nemijlocit în producție.

DURATA ȘI PERIOADA DE EFECTUARE A STAGIULUI ÎN PRODUCȚIE. Este cunoscut că într-o activitate se obțin rezultate bune și eficiente și în funcție de timp, de continuitate. Există păreri ca stagiile în producție să se realizeze în mai multe etape, de 2—4 săptămîni fiecare. Această opinie este motivată de ideea ca stagiul în producție să se efectueze în timpul vacanțelor școlare, îndeosebi a celei de vară. S-a constatat însă că un stagiu de durată mică și discontinuu necesită reacomodări, reluări de activități, reducînd mult posibilitatea rezolvării corespunzătoare a problemelor de producție și de perfecționare. Astfel de stagii nu sînt adecvate și eficiente nici pentru întreprinderi și nici pentru perfecționarea corespunzătoare a cadrelor didactice. Întreprinderile vor avea reținere să dea spre rezolvare ca-

[1] *Legea educației și învățămîntului* nr. 28 din 21 decembrie 1978, art. 102, al. „b", publicată în Buletinul Oficial al R.S.R., Partea I, nr. 113, din 28 decembrie 1978.

[2] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, „Scînteia", nr. 11655 din 12 februarie 1980, p. 3.

[3] ANETA SPORNIC, *Raportul M.E.I. prezentat la Congresul educației și învățămîntului*, „Scînteia" nr. 11655 din 12 februarie 1980, p. 2.

drelor didactice anumite probleme importante, din cauza duratei scurte de timp, fapt ce ar putea face ca stagiul de producție să devină formal, să capete un caracter observativ. Din aceste considerente, dealtfel verificate de practică, reiese că numai stagiile în producție de durată relativ mare, de circa 3 luni anual, realizate comasat, continuu, la intervale de circa 5 ani, reprezintă soluția optimă a perfecționării profesionale a cadrelor didactice. Un astfel de stagiu este acceptat de întreprinderi și concordă și cu legislația în vigoare. Și în străinătate stagiile în producție sînt relativ îndelungate, realizate comasat.

Soluția ca stagiul în producție să fie efectuat în vacanțele școlare are avantaje și dezavantaje. Vacanța de vară, creează posibilitatea întreprinderilor de a avea mai multe locuri libere de specialiști, prin plecările unora în concediu de odihnă, locuri pe care pot fi încadrate cadrele didactice. De asemenea, efectuarea stagiului de producție în vacanțe nu perturbează procesul de învățămînt. Fiind o perioadă relativ scurtă, mai ales în vacanțele de iarnă și primăvară, stagiul devine puțin eficient. Renunțarea la vacanțe din partea cadrelor didactice poate avea repercusiuni negative asupra sănătății și ulterior asupra eficienței procesului de învățămînt.

Și soluția de a se efectua stagiul de producție în timpul anului școlar (un trimestru) ridică anumite probleme. Se poate aplica rotirea cadrelor pe timpul stagiilor, din producție (cercetare, proiectare) în învățămînt și invers. Din punct de vedere formal ar fi o soluție relativ ușor de realizat, mai ales că ea este și legalizată. Există însă și unele rezerve față de organizarea stagiului de producție în cursul anului. Una din rezerve provine de la faptul că specialiștii din producție nu sînt pregătiți pentru procesul instructiv-educativ. Dealtfel, această rezervă este demonstrată de activitatea didactică a unor specialiști din producție, care suplinesc posturi vacante — plata cu ora — și care nu obțin cele mai bune rezultate. Desigur, trebuie folosită această variantă, cu condiția ca specialiștii din producție să poată îndeplini cu succes obiectivele și sarcinile procesului de învățămînt. Se poate folosi suplinirea reciprocă dintre cadrele didactice în timpul stagiului în producție. Există însă și în acest caz o anumită rezervă, care poate proveni din dificultatea alcătuirii orarului și supraîncărcării unor cadre didactice.

Legislația în vigoare prevede ca sarcinile cadrelor didactice aflate la stagii în producție sau în alte activități de perfecționare, ca și a posturilor vacante, să fie suplinite de anumiți specialiști din producție, cercetare, proiectare, aparatul de partid și de stat. În cazul în care se va aplica numai această prevedere și va fi dificilă o pregătire psihopedagogică a celor ce n-au mai activat în învățămînt, ar fi totuși necesară o testare prealabilă a aptitudinilor lor pedagogige, printr-o prelegere publică sau prin conducerea unui seminar (ședințe de laborator sau de proiect), după caz. Această testare va da o anumită certitudine că sarcinile didactice suplinite vor fi realizate cu eficiență.

MODALITĂȚI ȘI FORME DE ÎNCADRARE A CADRELOR DIDACTICE ÎN TIMPUL STAGIULUI ÎN PRODUCȚIE. Desigur, întreprinderile în care vor efectua stagiul vor fi stabilite la nivel central cu participarea M.E.I., ministerelor economice, consiliilor populare județene, inspectoratelor școlare și cu consultarea întreprinderilor și școlilor. Aceste întreprinderi să fie alese dintre cele cu o înzestrare tehnică, mijlocie și cu tehnologii dintre cele mai moderne, de mare productivitate, ale căror produse sînt competitive pe plan mondial. Printre locurile de muncă în care să fie repartizate cadrele didactice, menționăm: atelierele și secțiile productive, șantierele de montaj, laboratoarele uzinale, atelierele de concepție și proiectare, serviciul tehnic și serviciul de investiții, oficiile și centrele de informatică și de tehnică de calcul etc., în funcție de specialitatea cadrelor didactice.

În cadrul acestor locuri de muncă, cadrelor didactice să li se încredințeze posturi de specialiști, care să includă rezolvarea unor probleme și sarcini concrete de producție, de cercetare, de proiectare și investiții etc., cu caracter operativ și de conducere, printre care ar fi: tehnolog, șef atelier, șef secție, șantier, cercetător proiectant, controlor tehnic de calitate, mecanic șef, energetic șef, inginer șef adjunct ș.a. Atunci cînd nu sînt suficiente posturi libere care să le ofere o activitate independentă sau în echipă, se pot repartiza cadrele didactice și ca ajutori ai specialiștilor, cu condiția să li se atribuie spre rezolvare probleme și sarcini importante concrete. Trebuie evitată efectuarea stagiului în producție ca simpli observatori.

Pentru cadrele didactice care au efectuat 3—4 stagii în producție, adică au o vechime în învățămînt de peste 20 ani, în cadrul continuării perfecționării prin stagiu în producție de 3 luni, li se pot repartiza să efectueze și alte genuri de activități tehnice, care să fie rezolvate individual sau în echipe de specialiști, cum ar fi: efectuarea de asistență tehnică pentru întreprindere; participarea la efectuarea unor studii tehnico-economice pentru întreprindere; efectuarea unor proiecte privind reproiectarea sau proiectarea unor produse noi; conducerea practicii productive a elevilor, cu rezolvarea unor sarcini concrete de producție în atelierele sau secțiile în care-și desfășoară practica elevii; organizarea și conduce-

rea atelierelor-şcoală („Uzinelor şcoală") cu plan de producţie, care realizează pe bază de convenţii sau contracte anumite repere din planul de producţie al întreprinderii şi altele. Şi în străinătate se procedează asemănător cu cadrele didactice cu vechime de circa 25 de ani în învăţămînt. Reţinem opinia specialiştilor în învăţămînt de a nu fi încadrat nimeni pînă nu a efectuat un stagiu în producţie.

CONŢINUTUL DE SPECIALITATE AL PROGRAMELOR DE PERFECŢIONARE PRIN STAGII ÎN PRODUCŢIE. Programele de stagii în producţie să fie rezultatul colaborării dintre toţi factori interesaţi, avînd în vedere atît necesităţile şi posibilităţile întreprinderii, cît şi necesităţile şi cerinţele învăţămîntului, ale ridicării pregătirii profesionale a cadrelor didactice.

Avînd în vedere realităţile şi cerinţele întreprinderilor economice, este necesar ca aceste programe să aibă un pronunţat caracter practic, imediat şi de perspectivă, îmbinată cu cunoaşterea problemelor ştiinţifico-tehnice fundamentale. În această viziune, programa trebuie să cuprindă cunoaşterea şi folosirea celor mai moderne mijloace cu care sînt înzestrate întreprinderile, a celor mai moderne tehnologii, cunoaşterea normelor interne şi standardelor în vigoare, probleme privind controlul calităţii produselor, bazat pe metode moderne, norme de tehnica securităţii, probleme de cercetare, proiectare şi de creativitate tehnică, de mecanizare şi automatizare a proceselor de producţie, de ridicarea calităţii produselor, de fiabilitate, probleme de analiza valorii, metode de creştere a productivităţii muncii, de reducere a cheltuielilor materiale de producţie, de economisire a energiei şi combustibilului, probleme de recondiţionare a subansamblelor, pieselor etc. De asemenea, să cuprindă probleme de valorificare a materiilor vechi, de organizare ştiinţifică a producţiei şi a muncii, de realizare a noului mecanism economic, a producţiei nete şi aprovizionării tehnico-materiale, inclusiv de ridicare a calificării oamenilor muncii. Programele de stagiu în producţie să includă pentru rezolvare şi problemele ce le ridică perfecţionarea predării disciplinei de specialitate şi problemele modernizării şi creşterii eficienţei atelierelor şi laboratoarelor-şcoală cu plan de producţie: să prevadă variante de finalizare şi evaluare a stagiului în producţie (de pildă prin realizarea unor referate, lucrări, sau proiecte), care să fie susţinute în faţa unei comisii, care să aprecieze rezultatul stagiului în producţie. Programa poate prevedea ca lucrările, proiectele, să fie prezente apoi şi în colectivul de catedră sub forma unui schimb de experienţă, care să informeze cadrele didactice cu ceea ce a apărut nou în producţie.

RĂSPUNDERILE ÎNTREPRINDERILOR ÎN CARE SE EFECTUEAZĂ STAGIUL ÎN PRODUCŢIE. Întreprinderile îndeplinesc rolul cel mai important în perfecţionarea prin stagiul în producţie a cadrelor didactice. În acest context, lor le revin o serie de răspunderi importante, printre care menţionăm:

— să întocmească un inventar al locurilor de muncă cu posturile de specialitate libere, cu perioadele, problemele şi sarcinile concrete ce pot fi oferite cadrelor didactice pentru efectuarea stagiului, inventar care să fie transmis organelor centrale ce întocmesc programele de perfecţionare prin stagii de producţie;

— să asigure condiţiile organizatorice, tehnico-materiale şi psihosociale necesare efectuării cu succes a stagiului în producţie de către cadrele didactice, colaborînd cu toţi factorii implicaţi în acţiunea de perfecţionare;

— să asigure documentarea tehnico-ştiinţifică şi îndrumarea de specialitate necesare îndeplinirii sarcinilor prevăzute pentru locul de muncă în timpul stagiilor de producţie, precum şi cunoaşterea problemelor de ansamblu a întreprinderilor;

— să repartizeze pe cei mai buni specialişti în comisia de îndrumare şi evaluare a stagiului în producţie, printre care şi reprezentanţi ai C.O.M. şi ai compartimentului învăţămînt din întreprindere;

— să considere cadrele didactice aflate la stagii în producţie ca pe proprii specialişti pentru producţie şi pentru pregătirea forţei de muncă, a cadrelor necesare întreprinderii, manifestînd responsabilitate maximă faţă de modul de efectuare şi de rezultatele stagiului în producţie ale cadrelor didactice.

EVALUAREA REZULTATELOR STAGIULUI ÎN PRODUCŢIE AL CADRELOR DIDACTICE. Ca orice activitate şi stagiul în producţie are nevoie de evaluare, pentru a stabili eficienţa lui. Evaluarea stagiului în producţie poate fi realizată nu numai sub formă de „bilanţ", ci trebuie efectuată pe tot parcursul desfăşurării lui, pentru a consolida ceea ce s-a dovedit valoros şi pentru a corecta ceea ce s-a dovedit greşit şi a înlătura neajunsurile ivite. Este bine ca evaluarea să fie făcută de către o comisie formată din specialişti valoroşi din întreprindere, învăţămîntul superior de profil şi din cadre didactice din licee, care au obţinut rezultate deosebite în producţie, cercetare, proiectare şi ale căror stagii au fost apreciate cu note maxime.

Evaluarea va dinamiza şi autoevaluarea, analiza apreciativă critică a cadrului didactic faţă de propriile rezultate obţinute în cadrul stagiului în producţie. În final, evaluarea va avea ca bază susţinerea unui referat (lucrări, proiect etc.), elaborat pe baza stagiului în producţie sau

printr-un colocviu — după cum va prevedea programa de perfecționare, aprecierea făcîndu-se cu note, conform sistemului de notare prevăzut de legislația școlară în vigoare. Finalizarea stagiului se poate face și prin prezentarea de referate (comunicări) în cadrul colectivelor de catedră sau a unor sesiuni științifice de specialitate, precum și prin articole (studii) publicate în revistele de specialitate.

CONDIȚII GENERALE PENTRU REALIZAREA EFICIENTĂ A STAGIULUI ÎN PRODUCȚIE A CADRELOR DIDACTICE. Printre condițiile generale ale stagiului în producție evidențiem :

a) asigurarea unei organizări și desfășurări pe baze științifice a stagiului, precum și a unei baze legale, care să elimine orice neajunsuri, elemente de formalism și improvizație ;

b) întocmirea din timp a unor programe de perfecționare prin stagiu de producție, care să asigure toate condițiile bunei organizări și desfășurări a stagiului ; acest program să țină seama atît de necesitățile și realitățile din întreprinderi, cît și de necesitățile perfecționării profesionale a cadrelor didactice ;

c) cadrele didactice să aibă posibilitatea să cunoască din timp programele de perfecționare, locurile de muncă, problemele și sarcinile ce le vor avea de rezolvat în timpul stagiului în producție, în vederea pregătirii lor pentru efectuarea cu succes a acestor stagii ;

d) pe timpul stagiului cadrele didactice să participe la beneficii și premii în funcție de contribuția efectivă adusă la realizarea planului de producție al întreprinderii ; cointeresarea morală și materială a cadrelor didactice reprezintă un factor de motivații în sporirea eforturilor pentru obținerea de rezultate superioare ;

e) concomitent cu asigurarea condițiilor specifice realizării muncii productive (de cercetare sau proiectare) este necesar să se asigure condiții didactice, dat fiind faptul că stagiul în producție este o activitate de perfecționare profesională a cadrelor didactice, deci un act pedagogic.

PERFECȚIONAREA EDUCATOARELOR ȘI ÎNVĂȚĂTORILOR — ATRIBUȚIE MAJORĂ A LICEULUI PEDAGOGIC

Prof dr. AUREL BULZAN
directorul Liceului pedagogic „Gh. Lazăr", Cluj-Napoca

Potrivit noilor reglementări [1], liceelor pedagogice le revine atribuția perfecționării pregătirii profesionale, în forme variate, a învățătorilor și educatoarelor [2]. Experiența dobîndită în această direcție pînă în prezent constituie o bună bază pentru a realiza pe viitor o activitate de perfecționare mai substanțială de o calitate superioară, de o mai mare eficiență.

Împărtășirea unei asemenea experiențe nu poate fi decît utilă, urmînd, firește, ca fiecare să o treacă prin prisma propriilor condiții și particularități de muncă.

Liceul pedagogic, „Gheorghe Lazăr" din Cluj-Napoca a avut și pînă acum preocupări multiple și notabile în activitatea de perfecționare a învățătorilor și educatoarelor, organizînd o serie de acțiuni, pe această linie, sub îndrumarea organelor Ministerului Educației și Învățămîntului, a Inspectoratului școlar județean Cluj și cu sprijinul unor cadre didactice de la universitatea clujeană.

[1] *Legea educației și învățămîntului*, Buletinul Oficial al R.S.R. nr. 113/1978, art. 100, 102.
[2] A se vedea *Perfecționarea pregătirii personalului didactic*, „Tribuna școlii" nr. 208/1979, p. 9—10.

Profesorii liceului au ținut prelegeri, au condus seminarii și dezbateri tematice, la cursurile anuale de perfecționare și de pregătire a cadrelor, în vederea obținerii gradelor didactice, au organizat diverse activități metodice-științifice, consfătuiri și schimburi de experiență, au acordat permanent consultații. Unele din aceste activități au fost efectuate nu numai în municipiul de reședință ci și în alte localități din județul Cluj.

LECȚIILE ȘI SEMINARIILE din cadrul cursurilor de perfecționare și de pregătire pentru obținerea gradelor didactice au avut întotdeauna un conținut nou și bogat, adus la zi, cu larga deschidere în specialitate. În conceperea prelegerilor și în adunarea materialului pentru seminarii s-a căutat să se asigure intra și interdisciplinaritatea. Seminariile au fost organizate sub forma dezbaterilor, corespunzătoare cerințelor muncii în grup, ceea ce a permis să se vadă dacă participanții au studiat bibliografie nouă, dacă și în ce măsură au o pregătire fundamentală, cum se manifestă în domeniul creativității, acesta fiind un deziderat important de realizat în activitatea de perfecționare.

În vederea seminarizării unor teme s-au pregătit în prealabil planuri ample, dezbătute cu lectorii de la toate seminariile, asigurîndu-se astfel un caracter unitar al conținutului discuțiilor.

Unele teme — ca de exemplu predarea la clase simultane, la pedagogie — s-au desfășurat sub formă de dezbatere, imprimînd astfel activității un caracter viu, cursanții fiind participanți activi în dezbaterea și parcurgerea problematicii respective. În acest sens li s-a indicat dinainte o bibliografie de studiat. Acest mod de a trata temele cuprinse în programul de perfecționare s-a dovedit a avea o eficiență sporită, cursanții însușindu-și mai bine cunoștințele teoretice, avînd totodată posibilitatea să-și împărtășească propria experiență. Dezbateri asemănătoare s-au organizat și la alte teme.

Pe lîngă cursurile și seminariile organizate, pe baza planurilor de învățămînt și a programelor, elaborate de Ministerul Educației și Învățămîntului, au fost organizate și alte instruiri periodice, cu scopul de a-i ajuta pe învățători și educatoare în anumite direcții de activitate care necesitau cu stringență asimilarea unor cunoștințe noi. Astfel s-a organizat instruirea învățătorilor și educatoarelor care predau matematica pe baza noilor programe, în care sînt incluse elemente de matematici moderne, pe care mulți învățători și educatoare nu le-au învățat în școală. Desfășurarea activităților și lecțiilor de matematică pe baza unor asemenea elemente noi implică metode și procedee noi. De aceea, în cadrul acestor instruiri, pe lîngă lecții de teoria mulțimilor, profesorii de matematică, împreună cu învățătoare și educatoare de la școala și grădinița de aplicație, au pregătit și desfășurat, în fața celor chemați la instruire, lecții și activități practice, pentru a ilustra metodele și procedeele ce se pot utiliza în realizarea sarcinilor prevăzute de noile programe școlare. Aceste activități — la rîndul lor — au constituit o bază de discuții privind conținutul și metodele de predare-învățare a matematicii. Unele din aceste activități s-au desfășurat și în alte centre din județ. **Însoțirea cunoștințelor teoretice cu ilustrarea lor practică a fost apreciată de participanți ca deosebit de eficientă.**

Pe aceeași linie s-a organizat un curs special de perfecționare la educație fizică, cu educatoarele, în cadrul căruia, de asemenea, lecțiile au fost însoțite de activități practice cu copiii, conduse de educatoare de la grădinița de aplicație, îndrumate de profesoara de specialitate din liceu. Și aceste activități, prin noutățile aduse, s-au bucurat de unanimă apreciere din partea educatoarelor.

La baza activității de perfecționare stă **studiul individual** al fiecărui educator. Este firesc ca în urma unui asemenea studiu să apară probleme neînțelese, întrebări care necesită explicații suplimentare, pe care majoritatea învățătorilor și educatoarelor, lucrînd în mediul rural, nu și le pot lămuri. De mare utilitate au fost în acest sens **consultațiile organizate de liceu** sau în colaborare cu Casa corpului didactic. Asemenea consultații se desfășoară săptămînal. În fiecare vineri după masă profesorii liceului sînt prezenți la școală pentru a acorda consultații la diferite specialități învățătorilor și educatoarelor, care doresc **acest lucru.** Programul bibliotecii școlii este coordonat cu programul consultațiilor, indicîndu-li-se și oferindu-li-se solicitanților și lucrările de specialitate, pedagogice și metodice corespunzătoare.

Întrucît numărul participanților la aceste consultații a fost și este de multe ori relativ redus, cu sprijinul Casei corpului didactic au fost organizate consultații, dezbateri și activități practice în unele localități din județ. În acest scop s-au deplasat, duminica, echipe formate din profesori de pedagogie, profesori metodiști, învățători și educatoare de la școala și grădinița noastră de aplicație, care au dat răspunsuri la unele probleme trimise dinainte, sau ridicate pe loc. O asemenea formă de sprijin a învățătorilor și educatoarelor înscrise la cursuri de perfecționare, sau la cele de obținere a gradelor didactice, s-a dovedit atrăgătoare și eficientă.

Constatînd că învățătorii și educatoarele apreciază în mod deosebit eficiența activității de perfecționare profesională, prin diverse forme desfășurate la locul lor de muncă, profesorii liceului au inițiat, organizat, condus și alte acțiuni de acest gen.

În acest context am menționa experimentul „Școala activă", privind predarea limbii române. În cadrul experimentului au fost organizate, cu învățători din județ, lecții demonstrative, urmărind atît perfecționarea învățătorilor, cît și cum se măsoară aceasta prin pregătirea elevilor. Au avut loc astfel lecții de gramatică pentru învățători, organizate după modele structurale. Profesoara de limba română din liceu, care efectuează experimentul, a desfășurat în cinci localități din județ lecții demonstrative, cu utilizarea metodelor active. Eficiența s-a putut constata pe loc, metodele euristice dovedindu-și eficacitatea, în grupul de elevi, nepregătit dinainte. Cadrele didactice care au asistat au declarat, cu prilejul discutării lecțiilor, că au învățat cum să activizeze elevii, că și-au dat seama încă o dată că temeinica pregătire de specialitate și metodică a cadrului didactic este condiția esențială a reușitei oricărei lecții, chiar în condițiile cînd propunătorul și elevii nu se cunosc. Unele rezultate ale acestui experiment au fost publicate în volumul : „Caiet metodic pentru limba română" [3]. Experimentul continuă, beneficiind de îndrumarea unor cadre didactice de la Universitatea Babeș-Bolyai.

PROFESOARELE DE MATEMATICĂ, la rîndul lor, au asistat săptămînal, la ore de matematică, la clasa I, la diferite școli din județ, pentru a urmări predarea matematicii după programa nouă, care punea probleme deosebite învățătorilor. Prin analiza și îndrumarea acestor lecții s-a contribuit apreciabil la predarea în bune condiții a matematicii la clasele I.

O practică folosită în vederea sprijinirii activității de perfecționare a învățătorilor și educatoarelor este elaborarea de către catedrele liceului, a unor consultații scrise, sub formă de „Scrisori metodice", prin care se abordează anumite probleme vizînd îmbunătățirea metodologiei didactice. Unele din acestea au fost publicate în Buletinul Casei corpului didactic, iar altele au fost multiplicate și trimise, cu sprijinul Inspectoratului școlar județean, unităților școlare din județ. Asemenea scrisori metodice au tratat diverse teme, ca de exemplu : „Specificul organizării jocurilor de creație în grădiniță" ; „Utilizarea materialului intuitiv și problema abstractizării la clasele I—IV" ; „Noțiuni de raport aritmetic și raport geometric la clasele I—IV" ; „Considerații metodice privind activitatea obligatorie de educație fizică" ; „Dezvoltarea simțului ritmic cu ajutorul jocurilor muzicale, la copiii preșcolari" ș.a.

[3] A se vedea : *Caiet metodic pentru limba română*, editat de inspectoratul școlar al județului Cluj, Comitetul sindical din învățămînt și Casa corpului didactic, Cluj-Napoca, 1978.

PREOCUPAREA PENTRU SPRIJINIREA FOȘTILOR ABSOLVENȚI ESTE UNA DIN DIMENSIUNILE IMPORTANTE ALE ACTIVITĂȚII NOASTRE. Pe lîngă activitățile menționate anterior, am mai organizat schimburi de experiență la diferite unități școlare și preșcolare din municipiu, unde predau foștii absolvenți ai școlii, în prezența profesorilor urmărind îndeosebi felul cum aceștia s-au încadrat în muncă. Constatînd că tinerii absolvenți care predau la clase simultane întîmpină greutăți, în acest sens am organizat, cu sprijinul Inspectoratului școlar, instruiri, în cursul vacanțelor școlare. Ținînd seama de dorințele exprimate de învățători și educatoare, de a putea asista la lecții demonstrative, organizăm frecvent asemenea lecții și activități la școala și grădinița noastră de aplicație.,

O premisă majoră în vederea asigurării unei activități continue de perfecționare și autoperfecționare considerăm că este cultivarea încă de pe băncile școlii, la viitoarele cadre didactice din învățămîntul preșcolar și primar, a interesului elevilor pentru studiu, pentru cercetare, pentru autodepășire permanentă. În această direcție pe lîngă realizarea unui înalt nivel calitativ al conținutului și metodologiei fiecărei lecții, prin care urmărim atît temeinica pregătire a elevilor cît și modelul pe care aceste lecții trebuie să-l constituie pentru ei ca viitoare cadre didactice, îi antrenăm și îi îndrumăm în activitatea de studiu și de cercetare. În cercurile pe obiecte ale elevilor, preocuparea de bază este studiul, cercetarea, care se materializează în diferite referate și comunicări științifice. Acestea sînt prezentate anual, într-o sesiune care are loc în luna mai. Unele din aceste referate și comunicări prezentate la fazele județene sau republicane de sesiuni ale elevilor au obținut premii și mențiuni. Și în acest an școlar, majoritatea elevilor înscriși în cercurile pe obiecte, desfășoară o activitate laborioasă, multidisciplinară, privind cercetarea unor teme, ca de exemplu : „Jocul didactic folosit ca metodă de stimulare în fixarea și sistematizarea cunoștințelor despre natură și om la grupa mijlocie" ; „Valorificarea aptitudinilor copiilor de la cea mai fragedă vîrstă" ; „Specificul analizei textelor din poezia lirică la clasele primare" ; „Urme arheologice din județul Cluj, legate de civilizația traco-daco-getică" ; „Problema originii vieții și existenței în creația filozofică a poeților noștri" ș.a

Desfășurînd o asemenea gamă largă de activități educative și de perfecționare — profesorii sînt pe deplin conștienți că pentru a asigura acestora un cît mai înalt nivel calitativ, un conținut cît mai bogat și mai actual, **ei înșiși trebuie să se autoperfecționeze și să se perfecționeze continuu.** În această direcție am aminti că cvasitotalitatea profesorilor au obținut gradele didactice II și I. La nivelul șco-

lii este organizată, și se desfășoară cu regularitate, o bogată și diversă activitate metodico-științifică, din care am aminti: lecții deschise, interasistențe, dezbateri tematice în colectivele de catedră, prezentarea unor cărți nou apărute, referate științifice, efectuarea unor cercetări și experimente, întîlniri cu cadre didactice universitare, sesiuni anuale de referate și comunicări științifice ș.a. În vederea ilustrării acestei activități am da ca exemple unele teme de referate și dezbateri care au avut loc în ședințele de catedră: „Cultura lingvistică și literară a învățătorului și educatoarei"; „Evaluarea prin tehnici cantitative a nivelului de pregătire a absolventului de liceu pedagogic conform unor indici de eficiență"; „Contribuția jocurilor logice la exersarea operațiilor gîndirii"; „Probleme educative ale colectivului de clasă, liderul formal și cel real"; „Strategii de recuperare a elevilor cu lacune în cunoștințe"; „Utilizarea testelor docimologice — modalități de optimizare a verificării și aprecierii cunoștințelor"; „Aplicarea metodelor moderne de predare a educației fizice la preșcolari, clasele I—IV și liceu — eficiența acestora" ș.a.

De o mare eficiență în activitatea proprie de perfecționare sînt sesiunile anuale de referate și comunicări științifice — devenite tradiționale la noi — la care participă toate cadrele didactice. Rod al unor studii, cercetări și experimentări mai îndelungate, acestea concretizează și valorifică experiența înaintată, constituind totodată o manifestare cu un bogat conținut privind informarea ideologică, de specialitate și metodică. Unele din aceste referate și comunicări au fost valorificate și la alte niveluri, fie susținute în simpozioane județene sau republicane, fie publicate. În acest an școlar ne pregătim pentru o nouă asemenea sesiune, sub genericul „asigurarea unei noi calități în activitatea școlară". Informativ am da cîteva exemple de teme, în pregătire: „Valoarea educativă a activităților practice și de muncă cu pionierii și șoimii patriei"; „Cercetare interdisciplinară asupra însușirii unor noțiuni de psihologie pe baza celor de biologie umană"; „Metode și procedee folosite în vederea sporirii eficienței lecțiilor de filozofie"; „Interdisciplinaritatea în predarea fizicii la clasele liceale".

Am remarca participarea activă la aceste sesiuni a învățătorilor și educatoarelor de la școala și grădinița de aplicație, cu teme din cele mai actuale. Astfel, pentru acest an se pregătesc teme ca: „Exercițiile creative la orele de matematică"; „Dezvoltarea sentimentului de dragoste pentru patrie, prin orele de citire"; „Formarea concepției materialist-științifice la elevii claselor I—IV prin predarea geografiei și a științelor despre natură"; „Rolul exercițiilor matematice la dezvoltarea intelectuală a preșcolarilor la toate grupele".

Din cele cîteva aspecte relatate, rezultă că preocuparea pentru propria noastră pefecționare o considerăm ca o cerință de prim ordin pentru a ne putea desfășura munca instructiv-educativă și cea de perfecționare la nivelul exigențelor actuale puse în fața învățămîntului pedagogic liceal.

PENTRU O MAI BUNĂ CALITATE A LUCRĂRILOR DE GRADUL I

Conf. univ. dr. ION DRĂGAN
Universitatea din Timișoara

Numărul mare (de ordinul sutelor) al lucrărilor recenzate și audiate (la susținere), constituie pentru autorul acestor rînduri suportul moral al observațiilor și sugestiilor pe care le va formula în intenția de a acorda un sprijin celor ce vor elabora și susține în viitor asemenea lucrări.

Dealtfel, ne-am mai formulat opinii cu privire la această activitate și cu alte prilejuri *. Și alți autori și-au adus contribuții substanțiale și valoroase în vederea sprijinirii celor ce elaborează asemenea lucrări **.

* ION DRĂGAN, *Elaborarea lucrărilor metodico-științifice*, în „Revista de pedagogie", anul XXVI, nr. 2, 1977; Idem, *Corelația între pregătirea universitară și perfecționarea personalului didactic*, în „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional", XXVII, nr, 7/1979; Idem, *„Complementarea metodelor de cercetare"*, în „Tribuna școlii", anul XXIX, nr. 198/1979.

** Vezi suita de articole publicate în „Revista de pedagogie" din anul 1969, precum și articolele publicate de D. Muster în „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional", în anii 1978 și 1979.

Cu toate acestea mai există un număr destul de mare de lucrări nesatisfăcătoare care se resping, fie după redactare, fie la susținere.

În cele ce urmează vom analiza cîteva din carențele sesizate la unele din lucrările recenzate de noi și cauzele care le-au generat, pentru ca apoi să formulăm cîteva sugestii pe marginea unui ghid (vezi anexa) care, dacă sînt luate în seamă, de către cei în cauză, pot să ducă la îmbunătățirea calității lucrărilor lor.

CALITATEA SLABĂ a unor lucrări recenzate s-a datorat preocupării excesive a autorilor lor pentru cantitate. Cei mai mulți dintre înscriși la gradul I nu se întreabă și nu întreabă pe conducătorul științific despre criteriile de alegerea temei, despre metodica cercetării, sau despre bibliografia cea mai potrivită, ci despre numărul de pagini care trebuie să le aibă lucrarea lor. „Este adevărat că dacă nu are 50 de pagini se respinge?" „Am auzit că în acest an baremul este 80 de pagini"; „Sînt deajuns treizeci de titluri bibliografice?" etc. — iată doar cîteva din frămîntările, exprimate prin întrebări, de către autorii de lucrări metodico-științifice. Cu asemenea preocupări nu este de mirare că au venit spre recenzare lucrări de 250 pagini și chiar de 320 pagini. Este de la sine înțeles că în asemenea lucrări spațiul cel mai mare era ocupat de copierea (sic!) și insăilarea (într-o ordine de cele mai multe ori fără o legătură logică) a unor paragrafe din lucrările consultate.

Mai regretabil este faptul că autorii lor nu făceau nici o referire (citare, trimitere, consemnare în lista bibliografică) la lucrările utilizate, în speranța (probabil) că recenzentul nu le-a citit.

La observația făcută de recenzent (conducător științific) asupra delictului săvîrșit, unii candidați motivau candid: „Nu aș fi putut exprima eu mai frumos sau mai bine aceste idei", sau cinic: „Cărțile din cărți se fac". Respingerea lucrării li se părea unor asemenea candidați un act de exigență exagerată a recenzentului (conducătorului științific) deși, cînd li se cerea să-și arate punctele de vedere proprii, experiență personală, nu erau în stare să înșire două-trei propoziții convingătoare. Chiar și în multe din lucrările admise, experiența personală era „subțire" și prezentată la modul descriptiv sau narativ și nu integrată logic în structura lor.

Fără îndoială că o parte din lipsurile și greșelile autorilor se datorau și inexistenței unor îndrumătoare metodice (pe obiecte sau pe grupe de obiecte) privind elaborarea unor asemenea lucrări. Studiile și articolele apărute în revistele de specialitate, deși foarte utile, nu au putut suplini total lipsa unor asemenea îndrumătoare. Datorită acestor lipsuri, am întîlnit situații paradoxale: cadre didactice (educatoare, învățători, profesori) bine pregătite profesional și cu bune rezultate la clasă, care au elaborat lucrări slabe. Puși să explice această situație motivau cam așa: „În școală (facultate) am învățat istorie, matematică, biologie, fizică etc., și nu cum se elaborează lucrările metodico-științifice". În aceste cuvinte se exprima de fapt una din carențele planurilor din învățămîntul superior: absența unor cursuri și seminarii de tehnica muncii intelectuale și de metodologia cercetării științifice.

Pînă la introducerea în planuri a unor asemenea cursuri și seminarii și pînă la **editarea unor îndrumătoare** vom formula cîteva idei pentru cei ce doresc să se prezinte conducătorului științific și în fața comisiei cu lucrări de care să nu se jeneze. Ideile formulate de noi au valoarea unor sugestii, cu suport în experiența noastră personală și în lucrările studiate, sau elaborate de noi.

În demersul nostru vom urmări ideile ghidului din anexă, pe care le vom comenta și explica, în măsura în care considerăm util și necesar.

ÎN PARTEA INTRODUCTIVĂ A LUCRĂRII autorul va porni de la tezele ideologico-politice din documentele de partid, pe care își va fundamenta lucrarea, în măsura în care tema lucrării sale are corelații logice și firești cu aceste teze. Orice forțare, orice „alipire" artificială este inutilă și compromițătoare. Cei ce realizează „politizări" forțate fac dovada slabei orientări ideologice și politice și a incompetenței profesionale. De fapt documentele programatice ale P.C.R. sînt generoase și bogate în teze și idei pentru orice cercetător. Este necesară numai pricepere pentru valorificarea lor.

Un lucru foarte important pentru orice lucrare este ipoteza (ipotezele) de lucru, sau ceea ce vrea autorul să dovedească (demonstreze) în lucrarea sa. Fără această precizare, tot mersul lucrării sale este o bîjbîială.

Întrucît în orice lucrare de acest fel se parcurge un drum de la cunoscut spre necunoscutul (care l-a făcut pe autor să-și pună întrebări pentru aflarea soluțiilor), este necesar ca autorul să-și lumineze acest drum cu ideile altora despre problema în cauză. Este firesc ca autorul să se sprijine în această parte a lucrării pe teze teoretice din lucrările consultate (psihologie, pedagogie, sociologie, metodică etc.).

Dorim să mai precizăm că această parte, introductivă, nu trebuie să ocupe un spațiu prea mare în economia lucrării (mai puțin de o pătrime). Orice cantonare excesivă în aceste teze teoretice se va face în dauna lucrării personale propriu-zise (capitolele II—IV).

În capitolul al II-lea al ghidului nostru am adăugat la formularea consacrată în lucrările de specialitate „Metodica cercetării" și o formulare a noastră:

„Adunarea datelor din experiența personală a autorului", deoarece cei care cunosc realitățile din școli știu că nu fiecare cadru didactic este în stare să organizeze un experiment după toate rigorile științei ; apoi nu la toate obiectele este posibilă și necesară organizarea de experimente. O experiență bogată, înregistrată cu rigoare (și nu redactată „din amintiri") poate fi mai valoroasă, mai concludentă, decît un experiment improvizat, cu date, interpetări și concluzii „scoase din condei".

Fără îndoială că „miezul" lucrării îl constituie rezultatele obținute din experiment, sau din experiența personală și interpretarea lor, după ce au fost prelucrate statistic în tabele și exprimate grafic. Valoarea lucrării rezultă mai ales din elementele de eficiență (enumerate de noi în ghid) pe care autorul trebuie să le probeze cu date și fapte indubitabile (lucrări ale elevilor, note din catalog, afirmații despre acestea ale organelor de control și îndrumare ș.a.). Prin toate acestea el trebuie să probeze că ipoteza de la care a pornit, adică ceea ce a avut să demonstreze a demonstrat.

În acest fel, lucrarea elaborată în vederea obținerii gradului I, chiar dacă nu însumează zeci și sute de pagini, scoate în evidență virtuțile de valoros pedagog ale autorului ei, devenind nu o „piesă de dosar" sau „de arhivă", ci un instrument de sporire a eficienței muncii instructiv-educative a celui care a elaborat-o și a celor care o consultă și o iau drept ghid.

Cîte pagini poate avea o asemenea lucrare ? 15—20—30, mai multe ! În nici un caz nu acest lucru este esențial. **Autorul va folosi atîtea pagini cîte are nevoie pentru a spune clar, limpede și convingător ceea ce are de spus cu privire la tema tratată și la rezultatele sale.**

În lucrări elaborate cu o asemenea grijă, concluziile se degajă în mod firesc, iar propunerile au suficient temei pentru a fi luate în considerare de către organele de decizie și de concepție, care ar putea să instituie un serviciu de înregistrare a ideilor (soluțiilor) emise de autorii lor, care sînt cadre didactice cu o experiență valoroasă. În orice caz, **popularizarea lucrării în cercul pedagogic, în comisiile pe obiecte, în școală etc. este absolut necesară căci așa se confirmă valoarea ei.**

BIBLIOGRAFIE PENTRU TEHNICA ȘI METODICA ELABORĂRII LUCRĂRILOR DE GRADUL I

I. Lucrări în volum

1. Berceanu B., Panaitescu I., **Prezentarea lucrărilor științifice, metodologia activității autorului,** Editura științifică, București, 1968.
2. Beweridge W., I., **Arta cercetării științifice,** Editura științifică, București, 1968.
3. Novak A., **Metode statistice în pedagogie și psihologie,** Editura didactică și pedagogică, București, 1977.
4. Planchard E., **Cercetarea în pedagogie** (traducere Victoria Petrescu), Editura didactică și pedagogică, București, 1972.
5. Radu I., **Psihologia experimentală și statistică,** Editura didactică și pedagogică, București, 1967.
6. Săhleanu V., **Etica cercetării științifice,** Editura științifică, București, 1967.
7. Smith Milton, G. **Ghid simplificat de statistică pentru psihologie și pedagogie** (tratare), Editura didactică și pedagogică, București, 1969.
8. Stoian Stanciu, **Cercetarea în pedagogie,** Editura politică, București, 1979.
9. Țopa L. și col., **Metode și tehnici de muncă intelectuală,** E.D.P., București, 1979.

II. STUDII, CONSULTAȚII

1. Bunescu V., Cazacu A., Csengery E., **Ipoteza în cercetarea pedagogică,** în „Revista de pedagogie", nr. 6, 1966.
2. Dimitriu Emilian, **Privire de ansamblu asupra etapelor cercetării în pedagogie,** în „Revista de pedagogie", nr. 1/1969.
3. Drăgan Ion, **Complementaritatea metodelor în cercetarea pedagogică** în „Tribuna școlii", anul VIII (XXIX) nr. 198/1978.
4. Fleancu Gheorghița, **Metoda observației în cercetarea pedagogică,** în „Revista de pedagogie", nr. 3/1969.
5. Ghivirigă Luminița, **Folosirea anchetelor în cercetarea pedagogică,** în „Revista de pedagogie", nr. 9/1969.
6. Muster D., **Suita de articole din „Revista învățămîntului liceal și tehnic profesional",** 1978—1979.
7. Radu Ion, **Problema măsurării în cercetarea psihopedagogică,** în „Revista de pedagogie", nr. 6/1969.
8. Radu Ion, **Metode mai recente în prelucrarea statistică a datelor cercetării,** în „Revista de pedagogie", nr. 10/1969.
9. Vasile Paul, Ardeleanu Gheorghe, **Inițierea viitorilor învățători în cercetarea pedagogică,** în „Revista de pedagogie", nr. 2/1971.

ANEXA

GHID

pentru elaborarea lucrărilor metodico-științifice în vederea obținerii gradului I

— **Coperta și foaia de titlu** vor cuprinde într-o formă estetică : titlul exact al lucrării, gradul didactic, numele și prenumele candidatului, școala (liceul) la care funcționează, comuna (orașul) județul, gradul didactic (titlul științific), numele și prenumele conducătorului științific și anul elaborării.

— **Structura și conținutul lucrării.**

I. Introducere (orientare ideologico-politică și baze teoretice)

— Teze ideologice și politice care subliniază importanța problemei (temei) tratate.

— Ipoteza de la care a pornit autorul, sau ce a urmărit să demonstreze în lucrare.

— Tezele teoretice (psihologice, pedagogice, sociologice, metodice etc.) după care s-a condus.

II. Metodica cercetării și a adunării datelor, prin care demonstrează (confirmă) cele susținute în ipoteză

— Școala, clasa (clasele) numărul de elevi (băieți, fete) pe care a experimentat, etapele, prin care a trecut (cîți ani, trimestre), la ce obiect, capitol (temă), lecții etc.

— Experiența personală (ani școlari, clase etc.).

III. Rezultatele obținute și interpretarea lor

— Se prezintă sub formă de tabele, grafice, diagrame, histograme etc.

[Datele utilizate pot fi obținute fie din experimentul organizat în mod special în acest scop, fie din experiența (activitatea obișnuită) autorului acumulată de-a lungul anului (anilor), fie ambele].

— Rezultatele prelucrate statistic și exprimate grafic se interpretează (psihologic, pedagogic, metodic etc.) în vederea demonstrării eficienței obținute de autorul lucrării (prin modul în care a muncit) și care să se exprime în :

— Volumul și calitatea cunoștințelor elevilor (date din catalog, lucrări de control etc.).

— Nivelul dezvoltării structurilor și operațiilor lor intelectuale (spirit de observație, memorie logică, gîndire, limbaj, creativitate etc.).

— Gradul de sensibilitate al elevilor în fața valorilor (morale, estetice etc.).

— Motivele formate și stimulate la elevi (interese de cunoaștere, convingeri proprii, dorința de autoperfecționare, aptitudini).

— Volumul și calitatea deprinderilor elevilor exprimate în lucrările (practice) efectuate de ei și în comportamentul și conduita lor în școală și în afara ei.

IV. Concluzii și propuneri

— Cele ce se desprind în mod firesc din tema și datele lucrării.

— Modificările pe care le propune cu privire la programă, manual, capitole, lecții, metodica predării sau evaluării (toate vizînd optimizarea instruirii și educării elevilor).

Bibliografia utilizată de autor

(Se va redacta în conformitate cu normele bibliografice în vigoare și nu după criterii subiective și... personale).

(urmare din p. 9)

noastră și care prezentau și pentru dînsul un interes".

Călătoriile spre care invită cartea de față țin seama de diversitatea mijloacelor de călătorie, de varietatea peisajelor. Succesiunea acestora se realizează într-o manieră menită să confere textului un caracter direct, familiar, la nivelul unor colocvii cu cititorii, utile și pline de conținut.

Ispitit deopotrivă de realizarea unui ghid, dar și de confesarea unei experiențe nemijlocite, volumul înmănunchează referiri la condiția călătoriei atît în planul mișcării în natură, cît și în cel al afectivității și imaginației. După precizări privind terminologia, după referiri la istoria călătoriei, autorul reliefează finalitatea de dorit a oricărei excursii organizată de părinți pentru copiii lor. Se dau sfaturi privind durata unei excursii, alegerea mijloacelor de transport, constituirea și componența grupurilor, fixarea itinerariilor, documentarea preliminară și de parcurs.

Evocarea unor momente din propriile excursii este urmată de sfaturi asupra modului în care trebuie întocmit rucsacul, despre echipamentul necesar la munte. Pagini frumoase consacră autorul descoperirii muntelui, „mirajului" acestuia, pentru ca, însoțit de referiri culturale, să coboare prin „labirintul orașelor". Capitole distincte sînt consacrate unor locuri unice prin pitorescul lor sau evocînd alese pagini de istorie. O mini-monografie este dedicată Bucureștilor de ieri și de azi.

Capitolul final cuprinde o deschidere firească și necesară asupra peisajelor noi ale României, constituindu-se ca o reală invitație în mijlocul comorilor și frumuseților naturii, faptelor de azi ale oamenilor.

Autorul a reușit să ne înfățișeze, cu o diversitate de mijloace, mărturia unei pasiuni statornice, a unor temeinice convingeri educative și pedagogice. Abordarea acestei tematici reprezintă o inițiativă remarcabilă a Editurii didactice și pedagogice, necesară a fi urmată de alte lucrări, dedicate și altor experiențe de drumeție. Ne-am referi, în acest sens, de pildă, la Experiența minunaților animatori și conducători ai expedițiilor pionierești, montate, reunite, an de an, într-o pasionantă competiție turistică de masă.

ABORDAREA SISTEMICĂ ȘI IMPLICAȚIILE EI ASUPRA OPTIMIZĂRII LECȚIEI

Conf. univ. dr. IOAN CERGHIT

Cum se structurează o lecție ? Cum putem alege, în fiecare caz aparte, varianta optimală de structurare a lecției ? Cum putem etapiza, în condiții optime, desfășurarea efectivă a lecției ? Care sînt premisele unei abordări creatoare a organizării lecției ?

Iată cîteva întrebări legate direct de necesitățile practicii didactice, ce revin mereu, aproape zi de zi, în gîndul fiecărui învățător sau profesor dornic să ajungă la soluții și mai bune în elaborarea propriilor sale lecții. Iată cîteva întrebări cu care sîntem întîmpinați adeseori în contactul nostru nemijlocit cu practica școlară, prilejuit de efectuarea unor asistențe sau inspecții la clasă, de întreținerea unui dialog colegial cu cei interesați în problemă sau ivite în cadrul unor dezbateri ce au loc la nivelul comisiilor metodice din școli ori al cercurilor pedagogice, al cursurilor de reciclare, al organizării practicii pedagogice etc.

După opinia noastră, răspunsurile cuvenite la asemenea solicitări nu mai pot fi găsite în concepțiile și practicile didactice tradiționale ; în prezent este necesar să îmbrățișăm alte puncte de vedere, alte moduri de abordare a proiectării și organizării lecției. Ca parte integrantă a practicii sociale, instrucția (educația) școlară, nu se mai poate ține departe de teoria acțiunii eficiente, adică de praxiologie ; nici de teoria generală a sistemelor ; și nici de teoria organizării și conducerii științifice a activității umane, direcții noi care trebuie să-și găsească largi și fecunde aplicații și în ceea ce privește organizarea și conducerea procesului de învățămînt, inclusiv a celui circumscris în limitele a ceea ce se cheamă „lecție".

1. Modelul microsistemic al lecției

În actualul efort de modernizare și schimbare calitativă a lecției, didactica contemporană — deschisă spre noi metodologii generale de investigație științifică — încearcă, astfel, să vadă în lecție o **entitate instrucțională de tipul unui microsistem** ; un microsistem susceptibil să reproducă, la scară redusă desigur, ceea ce reprezintă, în mare, procesul de învățămînt înțeles ca **macrosistem instrucțional**, alcătuit dintr-o infinită înșiruire de astfel de microsisteme (lecții și alte forme de activități).

Și ce ar putea să ofere această metodologie ?

O asemenea „abordare sistemică" ar reuși să realizeze deodată două lucruri de o deosebită importanță teoretică și practică :

— să dezvăluie, într-o manieră și mai **analitică** decît pînă acum, adevărata „anatomie" a lecției, adică să evidențieze **componentele ei de bază**, inclusiv etapele tipice ale desfășurării (realizării) efective a acesteia, dar și

— să surprindă, într-o formă **sintetică**, modul de **interacțiune** complexă a respectivelor elemente componente ale lecției, **structurarea** specifică a acesteia într-un ansamblu global și unitar ce încorporează, bineînțeles, și organizarea procesualității (desfășurării) însăși a acesteia.

În virtutea acestei analize sistemice pot fi determinate următoarele componente :

a) în esență, fiecare lecție este dominată de o **concepție didactică (pedagogică)**, ce aparține celui care o elaborează și realizează practic, concepție ce decurge din viziunea mai cuprinzătoare a acestuia asupra predării disciplinei pe

care o reprezintă, și care, și ea se inspiră, mai departe, dintr-o teorie generală a instruirii proprie și unanim acceptată epocii noastre, societății noastre, de exemplu ;

b) este **orientată** spre atingerea unei anumite **finalități** — scop, obiective sau sarcini concrete — de ordin instructiv-educativ — cu grijă stabilite dinainte ;

c) se axează și caută să pună în valoare un anumit **conținut,** determinat de cuprinsul programei și al manualului și care are, am putea spune, semnificație de obiective de realizat ;

d) angajează, într-un efort comun, anumiți **agenți** ai acțiunii, adică o anumită **clasă,** cu un anumit număr de elevi, de o anumită vîrstă și nivel intelectual etc., precum și un **cadru didactic** cu o anumită personalitate și competență profesional-pedagogică ;

e) activitatea comună a acestor „subiecți" se înscrie în limitele unor **norme sau îndreptare obligatorii** (principii și reguli didactice aplicate), iar

f) din punct de vedere **tehnic** se realizează pe baza utilizării unor **metode, procedee** și **mijloace** didactice adecvate ca și prin

g) recurgerea la **moduri** (forme) diferite **de organizare a activității** elevilor — **individuale, (de muncă independentă), în echipe sau micro-grupuri și colective sau frontale,** ori mixte ;

h) toate acestea (metode, procedee, mijloace și forme) își găsesc o integrare într-o **combinație adecvată,** sugerată de o **strategie optimală** menită să orienteze și să impună

i) **parcurgerea** în cele mai bune condiții a traseului de la obiectivele fixate spre obiectivele împlinite, adică desfășurarea concretă și coerentă a lecției eșalonată în timp, pe **faze și evenimente** succesive, programate de același model strategic ;

j) implică anumite **relații** de interdependență (intercomunicare) profesor-elevi, elevi-elevi, ce înrîuresc mersul întregii activități ;

k) se face apel la un **mecanism de evaluare și reglare continuă** a activității, în raport cu cerințele de eficiență și de condițiile date, în vederea obținerii unei stări optimale a microsistemului, pe temeiul unei conexiuni inverse (feed-back) și a optimizării viitoarelor lecții similare [1].

Fiecare dintre aceste componente îndeplinește funcții bine determinate. De exemplu : finalitățile asigură orientarea întregii activități ce se desfășoară în cadrul lecției, sugerează resursele (metode, procedee, mijloace etc.) necesare realizării în cele mai bune condiții a acestei activități, oferă adevărate criterii de apreciere a eficacității și eficienței lecției etc. ; relațiile profesor-elevi asigură circulația, receptarea și asimilarea mesajelor, creează climatul socio-afectiv favorabil cultivării umane etc. Apoi, fiecare element acționează unul asupra altuia, între ele stabilindu-se relații de interdependență funcțională, incidențe adeseori „...dificil de identificat, dar reale și de neeludat" [2].

Toate aceste elemente și relații sînt organizate într-un tot unitar, sînt organic integrate într-un microsistem, constituie o structură integratoare funcțională, o entitate distinctă — **lecția.** Modificările sau insuficiențele unui element se răsfrîng asupra celorlalte componente și asupra microsistemului în totalitatea lui. De exemplu, imprecizia sau lipsa de claritate a obiectivelor afectează întreaga strategie de desfășurare a lecției ; calitatea și structurarea exercițiilor de efectuat determină natura procedeelor utilizate ; inadecvarea metodelor și mijloacelor prejudiciază valorificarea conținutului ; formele de muncă în echipă sau colectivă stînjenesc sau favorizează aplicarea unor metode ; mijloacele didactice pot stimula sau atenua activismul elevilor, și de aici valoarea formativ-educativă a lecției etc.

În accepție sistemică, aceasta ar reprezenta adevărata **structură integrală de alcătuire și organizare a lecției,** fapt ce ne va obliga să trecem la reconsiderarea unor concepte și practici mai vechi legate de organizarea lecției.

2. Distincții între structura integrală a lecției și succesiunea fazelor și evenimentelor de desfășurare a lecției (structura procesualității)

În lumina acestei interpretări sistemice, **structura integrală a lecției** nu mai coincide cu ceea ce se înțelege prin tradiție a fi structura (metodică) a lecției (treptele herbartiene, momentele lecției etc.). Ea nu se reduce doar la cîteva elemente, cum ar fi ordonarea și ierarhizarea așa-ziselor etape (momente sau verigi) care marchează trecerea de la o acțiune didactică la alta în decursul desfășurării unei lecții ; nu este echivalentă cu simpla succesiune a etapelor de parcurs în intervale strict delimitate de timp, fapt care a condus, uneori, la stereotipizarea sau șablonizarea organizării

[1] A se vedea : I. K. Babanski, Optimizarea procesului de învățămînt, (trad.), E.D.P., 1979 ; Ivon K. Davies, Natura tehnologiei educaționale, în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, E.D.P., 1977, pag. 20—33.

[2] GEORGE VĂIDEANU, *Incidențele finalităților și obiectivelor educative asupra altor compente ale sistemului educativ,* Revista de pedagogie, nr. 2, 1979.

lecțiilor. După opinia noastră succesiunea fazelor și a evenimentelor (a etapelor) ce epuizează desfășurarea unei lecții nu constituie decît o parte componentă (între celelalte componente) a structurii de ansamblu a lecției. Vechiul concept de **structură (metodică)** a lecției nu privește decît **exercitarea** funcției instructiv-educative a lecției, nu desemnează altceva decît o structurare a acțiunii pedagogice propriu-zise, cu fazele și evenimentele ei cinetice (schimbări ale lucrurilor, ale stărilor de fapt etc.) ce se succed într-o anumită logică și o anumită dozare a timpului, în condiții determinate de structura de ansamblu a lecției. Ceea ce **se cheamă „structură metodică"** nu vizează deci, decît latura procesuală a lecției, șirul acțiunilor de parcurs în timp, care toate tind către realizarea scopului și obiectivelor dinainte fixate, stabilite prin planul de lecție. Acest model structural al acțiunii propriu-zise nu se identifică cu structura lecției în deplinătatea elementelor ei ; el funcționează în cadrul unui microsistem dat, este imaginat, construit și pus în acțiune numai prin raportare la ansamblul tuturor celorlalte componente ale lecției. În opinia noastră, structura de ansamblu a alcătuirii și organizării lecției este aceea care determină cursul desfășurării ei într-un mod sau altul, care impune alegerea unui model procesual sau a altuia, adică o alegere pedagogică optimă în funcție de starea microsistemului.

Didactica tradițională este vulnerabilă tocmai pentru faptul că a separat, mai mult sau mai puțin conștient, caracteristicile acționale ale lecției de restul componentelor ei luate ca un tot organic. Or, în viziune sistemică, tocmai acest raport de subordonare a procesualității la întreg ne face să înțelegem mai bine ce prejudicii poate aduce menținerea în aplicare a unor structuri metodice rigide și restrînse doar la etapele desfășurării lecției, care devin tot mai dificil de adaptat microsistemelor în cadrul cărora trebuie să funcționeze. Totodată devine evidentă necesitatea aplicării unor **modele procesuale** (structuri ale acțiunii) foarte suple, flexibile, ce pot cu ușurință să se muleze după nevoile și marea variație a condițiilor concrete prefigurate în microsistemele date, ce prevăd cu anticipație o varietate a modalităților de acțiune, uneori cu posibilitate de a se recurge, după nevoi, în mod spontan la unele dintre acestea. După opinia noastră, **lista evenimentelor instrucționale implicate în organizarea lecțiilor și poziția lor topologică în interiorul unei structuri procesuale sînt aproximative ; ele pot varia de o manieră flexibilă, suplă, opusă oricărei încercări de standardizare.** Ce anume evenimente și în ce ordine se vor succeda ele, acestea se hotărăsc diferențiat, de la lecție la lecție. Principalul este ca aceste evenimente să includă acțiunile necesare ce vor fi întreprinse de profesor și elevi în vederea parcurgerii optime a „traseului de învățare". Ordonarea evenimentelor ține de organizarea și conducerea procesului instructiv-educativ din cadrul lecției, dar după cîte cunoaștem noi, încă nu s-a acceptat ideea unei legi care ar fi în măsură să domine succesiunea evenimentelor. De asemenea, încă nu s-au putut crea modele matematice care să reprezinte evoluția lecției.

Important este, după noi, ca profesorul să fie edificat asupra principalelor evenimente ale instruirii care se aplică, în general, în construcția tuturor tipurilor de lecții. După funcțiile exercitate de aceste evenimente, înșiruite în ordine aproximativă (dar uneori și cea mai probabilă) utilizării lor[3] acestea pot fi următoarele :

— captarea atenției ;
— informarea elevilor cu privire la obiectivele urmărite ;
— stimularea reactualizării elementelor învățate anterior ;
— prezentarea materialului-stimul (sub formă activă, iconică sau simbolică) ;
— asigurarea „dirijării învățării" ;
— obținerea performanței ;
— asigurarea conexiunii inverse pentru corectitudinea performanței ;
— evaluarea performanței ;
— intensificarea procesului de retenție și transfer, în afară de acestea vizîndu-se, eventual, și alte evenimente *.

3. Avantajele adoptării unui concept sistemic al organizării lecției.

Metodologia sistemică, în combinație cu cea praxiologică, prezintă o deosebită importanță teoretică și practică, deoarece apropie și mai mult construcția lecției de situațiile concrete de învățare, oferă un nou temei științific de abordare creatoare a elaborării și realizării efective a lecției. Și anume :

a) Interpretarea sistemică favorizează un studiu atent al factorilor, al elementelor sau variabilelor ce intervin în configurația unei lecții și al corelațiilor uneori atît de subtile dintre acestea. Mai exact, ne atrage atenția că a elabora și organiza, după rigori științifice, o lecție, aceasta înseamnă a gîndi cu cea mai mare atenție asupra fiecăruia dintre elementele ce intră în compoziția lecției, precum și asupra funcțiilor posibile pe care fiecare element le poate juca în contextul dat, inclusiv asupra îmbinării și structurării inteligente a tuturor acestor părți componente într-un microsistem ce

[3] A se vedea : ROBERT M. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, (trad.), E.D.P., 1975, pag. 260—272 Robert M. Gagné și Leslic J. Briggs, Principii de design al instruirii, (trad.), E.D.P., 1977, pag. 135—162.

* Asupra ordonării și mecanismului intim de realizare a acestor evenimente sperăm să revenim cu o altă ocazie.

acționează după o anumită logică didactică ce se interpune între logica științei care face obiect de studiu și logica psihologică ce domină actul învățării ;

b) În locul unei viziuni foarte vagi, schematice, sărace, a unor indicații generale, care nu oferă un sprijin real și eficient în pregătirea și desfășurarea lecției, **imaginea sistemică, structurală și atotcuprinzătoare,** asociată unei **viziuni funcțional-dinamice** asupra realizării practice a lecției ne dezvăluie bogăția și complexitatea de probleme de rezolvat pe care le ascunde în sine ceea ce în aparență reprezintă „o simplă lecție". Găsim astfel, în acest nou model de abordare, un sprijin real și eficient în construirea unui model echilibrat, integral, apt să valorifice în condiții optime resursele (conținuturile, metodele, procedeele, mijloacele, formele de activitate etc.) implicate aici. Toate acestea ne determină să acordăm interpretării sistemice valoarea unui instrument practic, utilizat în vederea optimizării microsistemului instrucțional ce-l întruchipează lecția, un instrument al alegerii celor mai bune variante structurale și funcționale ale fiecărei lecții în parte, după condițiile concrete care îi sînt date. Găsirea unui optim pedagogic este o problemă de căpătîi a lecției și la rezolvarea ei nu se poate ajunge decît pe baza unei analize „obiective a factorilor săi și pe controlul fiecăruia în parte, în vederea unui randament maxim" [4] ;

c) Opțiunea pentru o abordare sistemică este o opțiune pentru structuri flexibile de mare suplețe, sensibile la marea varietate a situațiilor de învățare, ceea ce ne previne asupra unor tendințe, prezente uneori și astăzi în practica școlară, de menținere a structurii lecțiilor în tipare înguste, șablonarde, încorsetate în forme standard, sterotipizate, ce predispun la comportamente pedagogice de același gen, rutinare și rigide ;

d) Aceeași metodologie oferă o largă deschidere spre inovație, sugerînd ideea că un efort susținut de modernizare a lecției trebuie să aibă în vedere întregul microsistem, ansamblul tuturor componentelor sale în modul cel mai echilibrat ; că orice încercare de modernizare întreprinsă la nivelul doar al unei singure componente nu poate avea decît o valoare ameliorativă relativ restrînsă și nu una globală, rezolvativă multiplelor probleme ce le ridică o teorie și practică înaintate a lecției, confruntare cu noile exigențe ale școlii socialiste de astăzi ;

e) Analiza sistematică creează, în același timp, un suport teoretic în plus, încercării de aplicare a unei adevărate **tehnologii** a proiectării, elaborării, realizării practice și evaluării lecției, considerată, de fiecare dată, drept o entitate instrucțională gata să încorporeze unele dintre cele mai recente achiziții, cu semnificație pedagogică, ale cercetării științifice contemporane ;

f) În fine, teoria sistematică, aplicată la specificul organizării lecției, ne atrage atenția că deși avem de-a face aici cu o entitate instrucțională (didactică) relativ independentă, ce funcționează după legități proprii, aceasta nu se găsește, totuși, niciodată izolată de alte entități similare. Dimpotrivă, orice lecție este un microsistem deschis, receptiv la celelalte entități, se află în legătură de reciprocitate cu celelalte lecții și forme de activități ce alcătuiesc la un loc sistemul instrucțional imediat supraordonat acestora (sistemul de lecții și activități ce epuizează, de exemplu, predarea unei teme, a unei discipline la nivelul unui an de studiu etc.). Aceasta înseamnă că structura de ansamblu a unei lecții poate tot atît de bine să fie influențată sau condiționată de **poziția** acelei lecții în sistemul didactic imediat superior din care ea face parte.

[4] EMIL PLANCHARD, *Introducere în pedagogie* (trad.), E.D.P., 1976, p. 82.

NECESITATEA CORELĂRII CUNOȘTINȚELOR DE MATEMATICĂ, FIZICĂ ȘI DISCIPLINELE TEHNICE

Prof. GHEORGHE CĂLUGĂRIȚA

Așa cum s-a stabilit la Congresul educației și învățămîntului, pregătirea cadrelor de care are nevoie societatea românească rămîne sarcina majoră a școlii. Actualele planuri de învățămînt acordă disciplinelor fundamentale, disciplinelor de cultură tehnică, a celor de cultură generală și practicii productive o pon-

dere echilibrată. Este necesar însă să se perfecționeze în continuare orice activitate legată de procesul de instruire și educare a tinerei generații. În primul rînd, îmbunătățirea programelor și manualelor școlare trebuie să fie în atenția specialiștilor, pentru a le asigura continua perfecționare și a corespunde cît mai bine realităților din țara noastră.

Unele programe sînt încă foarte încărcate, cuprind cunoștințe neesențiale, iar unele manuale nu corespund întru totul condițiilor pe care trebuie să le îndeplinească un manual școlar. De multe ori se consideră că dacă logica internă a obiectului pentru care este alcătuit manualul este asigurată, aceasta trebuie să constituie singura calitate a manualului. Or, în dicționarul de pedagogie stă scris: „Manualul școlar, carte care prezintă într-un mod accesibil elevilor aflați pe o treaptă de învățămînt definită cunoștințele ce trebuie însușite în cadrul unui obiect de învățămînt studiat și cuprinde îndrumări care dirijează activitatea de învățare a elevilor, aplicarea cunoștințelor, formarea deprinderilor" („Dicționar de pedagogie", E.D.P., Buc., 1979, pag. 262).

ÎN LEGĂTURĂ CU PROGRAMELE a început să-și facă loc ideea existenței unei programe minimale și desigur a unei programe maximale, idee care trebuie, după părerea mea, combătută energic întrucît școala în România trebuie să fie una singură pentru toți elevii care se pregătesc într-o anumită direcție.

După un an și jumătate de aplicare a noilor programe se pot trage unele concluzii cu privire la posibilitatea parcurgerii lor în bune condiții. La o analiză mai atentă se constată că numai în parte a fost asigurată legătura între programele disciplinelor fundamentale. De pildă, fizica face apel la unele cunoștințe de matematică pe care elevii nu le au încă. „Rezolvarea" pe care o consideră ca absolut necesară profesorii de fizică și anume aceea de a explica sumar instrumentul de calcul matematic, necesar acestei discipline, nu ajută nici fizica, nici matematica. Se poate ajunge la o dezorientare a elevilor. Exemple sînt destule. În afară de faptul că fizica face apel prea devreme la un capitol dezvoltat de trigonometrie: formule de transformare trigonometrică, relații între elementele unui triunghi oarecare, ea introduce și vectorul ca mărime fizică, operează cu el înainte ca elevii să facă cunoștință cu noțiunea de vector introdusă la matematică. Și din această cauză, nu puțini sînt acei elevi care își formează părerea că există două categorii de vectori: unii cu care operează fizica și alții priviți din punctul de vedere al matematicii.

Mai mult, la fizică se folosește noțiunea de derivată și de integrală cu mult înainte ca elevul să fi operat cu aceste noțiuni la matematică.

În manualul de fizică pentru clasa a XII-a (autori: Lidia Panaiotu, L. Georgescu, M. Rusu și D. Borsan) stă scris: (1) $d L = p \cdot d V$ (1.6) pag. 22 cu mențiunea că „lucru mecanic elementar dL este egal cu produsul dintre presiunea p și variația de volum dV", iar la pag. 23 figurează:

$$L = \int_{V_1}^{V_2} p \, dV \quad (1.7)$$

„lucru mecanic reprezintă aria dreptunghiului elementar (ce se înțelege în geometrie prin dreptunghi care se numește elementar?). Relația (1.7) explică de ce lucru mecanic reprezintă aria delimitată de curba transformării și ordonata punctelor extrem, integrala reprezintă o însumare de procese elementare".

Noțiunea de integrală, folosită de fizică înainte ca matematica să fi dat informațiile necesare înțelegerii acestei noțiuni **matematice**, poate să fie înțeleasă în mod greșit. Din această cauză mulți elevi pun semnul egal între integrala definită și aria unui subgrafic.

Paragraful 1.6.2. „Calculul lucrului mecanic pentru diverse transformări: să calculăm lucru mecanic pentru diverse transformări, folosindu-ne de relația (1.7).

Dacă transformarea este izobară ($p = ct$, rezultă că

$$L_{izobară} = \int_{V_1}^{V_2} p dV = p \int_{V_1}^{V_2} dV$$

$$L_{izobară} = p \cdot (V_1 - V_2) \quad (1.8)$$

Pentru o transformare izocoră ($V = ct$), $dV = O$ și din relația (1.7) rezultă că

$$L_{izocoră} = 0 \quad (1.9)$$

Dacă transformarea este izotermă ($T = ct$) și gazul este ideal, lucru mecanic este dat de expresia:

$$L_{izotermă} = \int_{V_1}^{V_2} p dV = \int_{V_1}^{V_2} \frac{\nu RT}{V} dV = \nu RT \int_{V_1}^{V_2} \frac{dV}{V},$$

sau

$$L_{izotermă} = \nu RT \ln \frac{V_2}{V_1} \quad (1.10)$$

ținînd seama că în transformarea izotermă $p_1 V_1 = p_2 V_2$, relația (1.10) mai poate fi scrisă sub forma:

$$L_{izotermă} = RT \ln \frac{p_1}{p_2}$$

în care ν este numărul de moli de gaz, iar R constanta universală a gazelor ($R = 8.130$ J | k mol. K).

Din cele menționate rezultă că la primele lecții de fizică elevul trebuie să cunoască (desigur de la matematică):

— noțiunea de primitivă a unei funcții care admite primitive ;
— modalități care să-l ajute la stabilirea primitivilor unei funcții ;
— noțiunea de integrală (definită) ;
— formula Leibniz — Newton :

$$F(x)\Big|_a^b = F(b) - F(a) \text{ unde } F'(x) = f(x).$$

PARCURGÎND PROGRAMA DE MATEMATICĂ și manualul de analiză pentru clasa a XII-a constatăm, că noțiunea de integrală face obiectul capitolului al doilea, capitol care se studiază în a doua parte a trimestrului întîi. În consecință este normal să ne întrebăm dacă nu cumva relațiile : (1.7) (1.8) (1.9) (1.10) se memorează fără a avea o bază matematică necesară înțelegerii. Mai poate fi vorba de dezvoltarea gîndirii logice a elevului ?

La pagina 44 apare :

$$\int_{ABCDA}^{rev} \frac{dQ}{T} = 0 \qquad (1.30)$$

care este, după părerea autorilor, „urmarea firească a relației

(1.29)

$$\sum_i \frac{Q_i}{T_i} = 0 \qquad (1.31)$$

în care integrala de mai sus se extinde pe întreg conturul ABCDA al ciclului, iar dQ este căldura infinitezimală schimbată de sistem la temperatura absolută T". Și mai departe : „Dacă **integrala variației unei funcții** (s.n.) pe un drum închis este egală cu zero, rezultă că acea mărime nu depinde de tipul transformării, ci numai de starea inițială și finală a sistemului, fiind o funcție de stare. Rezultă că **mărimea** (s.n.) de sub integrală (1.30) trebuie să fie egală cu variația unei funcții de stare. Această nouă funcție de stare poartă numele de entropie (...) și se definește astfel :

$$dS = \frac{dQ}{T}$$

....."

„Ținînd seama de definiția entropiei (1.31) relația (1.30) pentru un proces reversibil se poate scrie sub forma

$$\int_{ABCDA}^{rev} dS = 0 \qquad (1.32)$$

relație care poartă numele de egalitatea lui Clausius".

Credem că pentru a ajunge la noțiunea de integrală este nevoie de un proces de trecere la limită în anumite condiții (după cum indică matematica).

Se pune întrebarea : nu cumva elevii cu posibilități intelectuale mai mici și neavertizați pot ajunge la concluzia că de la $\sum_i \frac{Q_i}{T_i} = 0$ se poate trece direct

$$\int_{ABCDA}^{rev} dS = 0$$

În care programă și manual de matematică se menționează integrala curbilinie ?

Dacă fizica face apel la formule, ecuații etc., obținute pe cale experimentală, atunci sarcina ei de a explica matematic valabilitatea formulelor, o depășește în condițiile actuale de alcătuire a programelor de matematici.

La pagina 63 — același manual de fizică — prezintă elevilor cum se derivează relația :

$$\vec{r} = \vec{r'} + \vec{r_0} + \vec{ut} \qquad (2.12)$$

„Derivînd în raport cu timpul (2.12') se obține :

$$\frac{d\vec{r}}{gt} = \frac{d\vec{r'}}{dt'} + \vec{u}t''$$

După cunoștințele noastre în nici un capitol de matematică școlară nu este menționată derivarea unei relații vectoriale.

La pagina 67 apare relația

$$\Delta p = \int_{t_1} F\,dt \qquad (2.16)$$

iar la pagina 71 altă relație

$$\Delta\vec{L} = \int_{t_1}^{t_2} \vec{m}\,\vec{F},0\,dt \qquad (2.19)$$

S-au întrebat oare autorii manualului de fizică dacă programa de matematică asigură atîta întindere calculului vectorial ? Poate că da, pentru că au simțit nevoia ca la pagina 70 să dea cîteva explicații cu privire la produsul vectorial.

DIN CELE ARĂTATE REZULTA desigur că la elaborarea programelor școlare trebuie să se acorde o grijă sporită corelării mai strînse a noțiunilor de fizică cu cele de matematică. Dacă se lasă în sarcina profesorului de fizică tratarea unor teme de matematică nu se mai asigură respectarea logicii interne a matematicii și, în cel mai bun caz, elevii devin posesorii unor reguli de calcul însușite mai mult sau mai puțin în mod mecanic.

În continuare vom analiza situația la unele obiecte de cultură tehnică. De exemplu, manualul de componente și circuite electronice pentru clasa a XI-a,

autor ing. Thodor Dănilă. La pagina 8 se spune „Numărul electronilor care părăsesc suprafața metalului, emiși de metal, în unitatea de timp și pe unitatea de suprafață reprezintă densitatea curentului de emisie termoelectronică.

Densitatea curentului de emisie termoelectronică este dată de relația Ricardson-Dushman (relația teoretică

$$J_e = A\ T^2 \exp\left(-\frac{e\varnothing}{kT}\right) \qquad (1.8)$$

în care :

A reprezintă o constantă universală ($A/cm^2\ °K^2$) ;

T — temperatura la care este adus metalul (°K) ;

eØ — lucrul la ieșire (eV) ; $K = 1{,}38.10^{-15} J\ °K$) — constanta lui Boltzmann".

Despre $\exp.\left(-\frac{e\varnothing}{KT}\right)$ nu se spune nimic.

În manualul nou de geometrie și trigonometrie la pagina 75 se spune : „Legea care asociază fiecărui număr real t numărul complex $e^{it} = \cos t + i \sin t$ este o aplicație de la R la mulțimea numerelor complexe de modul 1. Această aplicație se notează **uneori** (sn) prin exp. Avem deci prin convenție

$$\exp\ (t) = e^{it}$$

Dar elevul clasei a XI-a (și cu atît mai mult cel al clasei a XII-a) n-a folosit manualul nou de geometrie și trigonometrie. De unde, necesitatea corelării cunoștințelor din diferite domenii pentru asigurarea însușirii conștiente a unor astfel de cunoștințe.

La pagina 58 se face mențiunea că „există **mărimi alternative** nesinusoidale", iar la pagina 59 : „Metodele simbolice asociază fiecărei mărimi sinusoidale un **simbol** care poate fi un **vector** sau un **număr complex.** Corespunzător simbolului folosit, rezultă **reprezentarea geometrică,** respectiv **reprezentarea complexă** a mărimilor sinusoidale". (Ce se înțelege prin termenul de mărime... sinusoidală ?). Să vedem cum se fac reprezentările.

„Reprezentarea în complex. Se consideră un număr complex $A_c = x + jy$ în care x și y sînt parte reală, respectiv parte imaginară a numărului complex, iar j este numărul imaginar $\sqrt{-1}$. $(j = \sqrt{-1})$. Prin convenție se consideră planul complex (fig. 3.28) în care OX este axa reală al cărui (poate... al cărei) sens pozitiv se notează cu (+ 1) iar OY este axa imaginară, notată cu (+ j). Matematic se poate demonstra că numărului complex A_c i se poate asocia în planul complex o mărime vectorială $\underline{A}$

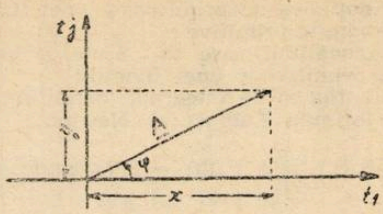


Fig.3.28. Reprezentarea fazorială a numărului complex

denumită fazor de coordonate x și y ; de asemenea, că numărul complex poate fi pus sub una din formulele :

$$A_c = \underline{A} = x + jy = A\cos(\omega t + \varphi) + j A \sin(\omega t + \varphi) = Ae^{j(\omega t + \varphi)} = A\,|\,\omega t + \varphi \qquad (3.13)$$

presupunînd că y (t) = A sin ($\omega t + \varphi$) și asociat, prin convenție x(t) = cos

Expresiile (3.13) se numesc : reprezentarea algebrică, reprezentarea trigonometrică, reprezentarea exponențială (relația 3.2) (despre care se amintește la pagina 37), respectiv reprezentarea simbolică a numărului complex". Și mai departe, trecerea de la coordonatele carteziene x și y la modulul și argumentul fazorului $\underline{A}$ se face prin relațiile :

$$A = \sqrt{x^2 + y^2}, \quad \varphi = \operatorname{arctg}\frac{y}{x} \qquad (3.14)$$

Comparînd relațiile (3.6) și (3.13) se constată că valoarea instantanee a mărimii sinusoidale a(t) este identic egală cu partea imaginară din expresia trigonometrică a numărului complex. Din cele arătate — conchide autorul — rezultă că :

— mărimii sinusoidale a (t) i se poate asocia un număr complex A , reprezentat în planul complex prin fazorul $\underline{A}$ și exprimat simbolic prin

$$\underline{A} = \underline{A\,|\,\omega t + \varphi} \qquad (3.15)$$

— mărimea sinusoidală va fi dată partea imaginară a fazorului :

$$a\ (t) = \operatorname{Im}\ [A] \qquad (3.16).$$

Deoarece, ecuațiile de funcționare (?) ale circuitului de curent alternativ cu bobine și condensatoare conțin operații matematice de derivare și integrare (v. paragraful 3 E) considerate necunoscute la nivelul prezentului manual se vor indica în continuare **regulile de aplicare a reprezentării în complex** fără a fi justificate matematic. Inițial se scriu ecuațiile de funcționare ale circuitului în va-

lori instantanee, după care se trece la reprezentarea în complex a acestor ecuații înlocuind fiecare termen prin fazorul corespunzător și executînd diagrama fazorială indicată de operațiile matematice existente între fazori. La trecerea în complex se aplică următoarele reguli :

— Derivata (avînd simbolul matematic d/dt) și integrala (simbolul operației de integrare fiind) unei funcții a (t) se înlocuiesc cu expresiile :

$$\frac{d}{dt}[a(t)] \rightarrow j\omega A; \qquad \int a(t)\,dt \rightarrow \frac{A}{j\omega} = -j\frac{A}{\omega} \tag{3.17}$$

— numărul $j = \sqrt{-1}$ constituie un operator de rotație cu $\frac{\pi}{2}$ și anume : prin înmulțirea unui fazor cu j se obține un nou fazor în avans față de cel inițial cu unghiul $\pi/2$; prin împărțirea cu j se obține un nou fazor întîrziere față de cel dat cu $\frac{2}{\pi}$ (sensul de referință fiind cel trigonometric).

Prin trecerea în complex se obțin ecuații (sisteme) algebrice obișnuite. După rezolvarea acestora și separarea părților reală și imaginară, valorile instantanee căutate se determină cu relația (3.16). Și totuși la pagina 65 stă scris :

$$R_i + L\frac{di}{dt} + \frac{1}{c}\int i\,dt = u(t) \qquad (3.32)$$

Să deschidem însă manualul de geometrie și trigonometrie — clasa a X-a, autor K. Teleman, M. Florescu, D. Moraru, C. Rădulescu și E. Stătescu — ediția 1979 — la pagina 74, paragraful 2 :

„Exprimarea numerelor complexe de modul 1 cu ajutorul funcțiilor trigonometrice : Fiecare număr real t îi vom asocia numărul complex cos t + i sin t care va fi notat cu e^{it}. Avem deci, pentru t R

(1) $\boxed{e^{it} = \cos t + i \sin t.}$

la pagina 75 apare ;

$\boxed{\exp(t) = e^{it}}$

Trecerea în chenar a egalităților subliniate să aibă oare o altă semnificație și ca atare elevul nu trebuie să-și aducă aminte de aceste convenții și deci să facă loc altora ?!.

CREDEM CĂ S-AR PUTEA TRAGE CONCLUZA — din cele scrise în Manualul de componente și circuite electronice, că fazorul este noțiunea de bază și cu ajutorul acesteia se poate construi mulțimea numerelor complexe și nicidecum că introducerea noțiunii de fazor se bazează pe existența numerelor complexe. De asemenea, elevul rămîne cu impresia că fiecare disciplină (și mai ales disciplinele pentru cultura tehnică) își creează matematica sa, iar matematica școlară ar putea să fie considerată la un moment dat nu mai mult decît o colecție de reguli și formule fără prea multe aplicații. Oare nu se poate ajunge la o unitate de vederi în ceea ce privește notațiile, conținutul noțiunilor și regulilor de calcul ?

În orice carte de matematică de pe glob există notația x + iy (sau a + bi) pentru forma algebrică a numărului complex și r. (cos t + i sin t) pentru forma sa trigonometrică.

Să nu uităm că toate manualele se adresează unui singur cititor : **elevul.** De ce să fie derutat, nelămuririle ducînd la un moment dat la dezinteres pentru învățătură ?.

Să cercetăm și un manual de Echipamente electrice și electronice pentru automatizări — autori : C. Penescu, S. Călin, G. Ionescu, D. Mihoc, S. Popescu, T. Roman pentru clasele a XI-a și a XII-a.

Pagina 29 : „Timpul de creștere t care se definește astfel : se duce tangenta în punctul de inflexiune $\left(\frac{d^2y}{dt^2} = o\right)$ adică tangenta cu cea mai mare pantă la y (t) și se intersectează cu dreapta paralelă cu axa timpului la u_2 și cu axa timpului.

Proiecția segmentului de dreaptă dintre aceste intersecții pe axa timpului definește t_c ".

$$t_c = \frac{A}{\left.\frac{dy}{dt}\right|_{y=0}^{..}}$$

Deoarece elevii clasei a XI-a nu au pus la punct instrumentul matematic necesar este greu de presupus că vor înțelege această notație. Mai mult, la pagina 32 se dă o ecuație diferențială la care se ajunge :

$$\ddot{y} + 2\xi\omega_n\dot{y} + \omega_n^2 y = \omega_n^2 u$$

„deoarece :

$$y = u - \varepsilon$$
$$\dot{y} = \dot{u} - \dot{\varepsilon}$$
$$\ddot{y} = \ddot{u} - \ddot{\varepsilon}$$

rezultă

$$\ddot{\varepsilon} + 2\xi\omega_n\dot{\varepsilon} + \omega_n^2 = \ddot{u} + 2\xi\omega_n\omega.$$

Aceasta se numește ecuația diferențială cu coeficienți constanți (derivare maximă de ordinul II) ; în cele ce urmează se va arăta mecanismul de rezolvare fără demonstrație sau alte precizări".

Oare în felul acesta nu este vorba de un dresaj, elevii trebuind să memoreze mecanismul „de rezolvare, fără demonstrație sau alte precizări ?"

Ar fi de dorit ca autorii manualului de Echipamente să consulte și manualul de matematică — elemente de analiză — clasa a XII-a (și nu a XI-a). Capitolul IV (ultimul) intitulat : ecuații diferențiale, unde se spune :

„În cele ce urmează vom considera doar ecuații diferențiale de ordinul II de forma :

$$a_0 X'' (t) + a_1 X' (t) + a_2 X (t) = 0$$

unde a_0, a_1, a_2 sînt constante reale cu $a_0 = 0$ (pag. 148)".

În treacăt fie amintit, manualul de matematică — elemente de analiză — arată ca un minicurs de facultate. Se mai poate vorbi de evitarea „supraîncărcării" elevilor ?

La pagina 36 a manualului de echipamente scrie : „Se observă că orice funcție sinusoidală prin derivare se transformă într-o funcție cosinusoidală. De pildă :

$$y = \sin at$$

$$\frac{dy}{dt} = a \cos at$$

$$\frac{d^2y}{dt^2} = -a_2 \sin at \text{ etc.}$$

Nu știm unde și cînd (la ce clasă și în ce manual) au fost definite funcțiile sinusoidale, cosinusoidale.

În manualul de trigonometrie clasa a IX-a, ed. 1979, la pagina 129, se spune : „Cu ajutorul aplicației $F : IR \to C$ vom defini acum funcțiile (fig. III 17) :

$$\cos : IR \to [-1, 1] \subset IR$$

$$\sin : IR \downarrow [-1, 1] \subset IR$$

punînd

$$(1)\ \vec{OF}(t) = \cos t \cdot \vec{a} + \sin t \cdot \vec{b}.$$

Deci, pentru fiecare număr $\in ER$, numărul cos t este abscisa punctului F (t) iar sin t este ordonata acestui punct".

La pag. 132, același manual se menționează despre periodicitatea funcțiilor sinus, cosinus fără să se facă referiri la existența funcțiilor sinusoidală — respectiv cosinusoidală.

Socotim că este necesar să fie organizată la M.E.I. o comisie care să studieze conținutul programelor și manualelor școlare pentru a stabili :

— necorelări și paralelisme între diferite discipline școlare și să indice căile înlăturării lor ;

— în ce măsură volumul de cunoștințe ține seama de problemele majore ale construcției socialiste ;

— dacă efortul cerut elevului nu depășește cumva anumite limite și în consecință se ajunge la o serioasă supraîncărcare și suprasolicitare a elevilor.

STRATEGIA DEZVOLTĂRII CAPACITĂȚII DE RAȚIONARE ANALOGICĂ LA ELEVI

MARIA VOICU, cercetător științific — I.C.P.P.
GEORGETA ANGHEL, prof. — Șc. generală nr. 189, București

În concepția noastră, ca și a altor cercetători, analogia este o formă de raționament (care merge de la particular la particular) prin care, pe baza asemănării a două fenomene (probleme în cazul nostru), în privința unor note (date cunoscute și necunoscute) ale lor, conchidem asupra asemănării acestor fenomene (probleme) în privința altor note, respectiv în privința procedeului de rezolvare a problemei.

Se știe că „analogia nu constituie o dovadă", că ea nu poate dovedi prin ea însăși nimic. În activitatea științifică, analogiile nu sînt folosite ca argumente, ci pentru obținerea unor concluzii probabile, care urmează să-și găsească confirmarea sau informarea în practica ulterioară. Pornind de la acest punct de vedere, cercetarea noastră își propune să se axeze, în special, pe depistarea factorilor care contribuie la ridicarea gradului de probabilitate a concluziei raționamentului analogic, care se referă, în cazul nostru, la procedeul de rezolvare a problemelor de fizică cu conținut similar.

Ne întrebăm însă, care sînt părțile structurale și funcționale ale raționamentului analogic insuficient elaborate de elevi asupra cărora trebuie să intervenim

în ideea de a le forma și dezvolta. Cauza insuccesului elevilor în rezolvarea problemelor prin raționamentul analogic ține, oare, de latura operațional-formală (identificarea asemănărilor, formularea concluziei) a raționamentului, sau de structurarea și conștientizarea conținutului reflectoriu al notelor de asemănare, de strategia de analiză a problemelor în vederea descoperirii procedeului de rezolvare și de capacitatea de a opera cu simboluri ?

Obiective

1. Investigarea factorilor care facilitează formarea și dezvoltarea capacității de raționare analogică, condiție esențială pentru ridicarea eficienței activității de gîndire a elevilor în rezolvarea problemelor de fizică.

2. Elaborarea unui model privind strategia analizei problemei în vederea descoperirii procedeului de rezolvare.

Ipoteze

1. Formarea strategiei de analiză organizată a problemelor, utilizarea criteriilor în ordonarea datelor (cunoscute și necunoscute), problemei, conștientizarea și fixarea conținutului semantic al simbolurilor, conștientizarea necesității respectării identității simbolurilor cu care se operează în formule, conștientizarea conținutului informațional implicat în structura procedeului de rezolvare sînt factori care ridică eficiența raționamentului analogic în rezolvarea problemelor de fizică.

2. Dirijarea prin formulări verbale orientative asupra părților structurale și funcționale, ale raționamentului analogic, insuficient elaborate, contribuie la conștientizarea conținutului lor informațional și prin aceasta la dezvoltarea și perfecționarea capacității de raționare analogică de care depinde eficiența în rezolvarea problemelor de fizică referitoare la capitolul căldură.

Metoda

1. Experiment psihologic : analogia problemelor de fizică, rezolvarea de probleme, dirijarea prin formulări verbale orientative.

Subiecți. Experimentele au fost efectuate pe 60 de elevi din clasa a VII-a de la Școala generală nr. 189 din București *. Subiecții au fost organizați în două loturi, dintre care unul experimental (E) și altul de control (C). În componența fiecărui lot au intrat 30 de elevi, băieți și fete, cu pregătire școlară medie, bună, foarte bună și slabă.

Probe experimentale. S-au utilizat probe verbale de judecată și raționament. Ele au constat din 5 probleme de fizică cu conținut similar din domeniul căldurii și care au ca necunoscută masa corpului cald. Patru dintre ele au fost aplicate în cupluri de cîte două (cu cuplu anterior și altul posterior instruirii), iar una a fost aplicată singular, în scop de instruire a lotului (E).

* Aducem mulțumiri conducerii școlii : prof. Florin Demarat și Gheorghița Tănase care ne-au asigurat condiții optime în vederea desfășurării cercetării.

Sarcina și procedura experimentală

Subiecții au fost solicitați să rezolve una dintre problemele cuplate, să facă analogia lor și să formuleze concluzia care rezultă cu privire la procedeul prin care se rezolvă cea de a doua problemă. Spre deosebire de lotul C, care a lucrat independent și nedirijat, lotul E a trecut prin trei situații experimentale : activitate independentă înainte de instruire, activitate dirijată și activitate independentă post instruire. În cursul activității dirijate, elevii au fost conduși, de către experimentator, prin formulări verbale orientative. Acestea au centrat atenția elevilor pe strategia raționării analogice și pe strategia rezolvării problemelor de acest tip. Ele au vizat părțile sensibile ale capacității de raționare analogică, care s-au evidențiat în cursul activității independente desfășurată înainte de actul instruirii, cum ar fi : criterii de asemănare între probleme, criterii de analiză a conținutului problemelor, criterii de ordonare a datelor cunoscute și necunoscute conținutul semantic al simbolurilor, operarea cu simboluri, conținutul structural al procedeului de rezolvare ș.a.

Indicatori ai capacității de raționare analogică. Capacitatea de raționare analogică a fost apreciată după următorii indicatori :

1. Numărul de asemănări relevate, procentaj de subiecți care relevă asemănările dintre probleme ;

2. Corectitudinea concluziei raționamentului analogic și procentajul de subiecți care formulează corect concluzia ;

3. Utilizarea criteriilor în ordonarea datelor problemei — numărul de subiecți, în procente, care ordonează datele după criterii ;

4. Corectitudinea pașilor parcurși în rezolvarea problemei — numărul subiecților, în procente, care au parcurs toți pașii ;

5. Corectitudinea operării cu simboluri — numărul subiecților, în procente, care operează corect cu simboluri.

S-a efectuat calculul procentual al datelor experimentale și semnificația statistică a diferenței dintre procente.

Rezultate și discuții

Activitatea independentă înainte de instruire

Cercetările referitoare la capacitatea de raționare analogică au scos în evidență unele dificultăți întîmpinate de elevi în rezolvarea problemelor din domeniul fizicii — privitoare la capitolul căldură. În cursul activității desfășurate nedirijat și înaintea actului de instruire s-au conturat cîteva tipuri de deficiențe legate, în special, de modalitatea de analiză și de procedeul utilizat în rezolvarea problemelor comparate. Dintre deficiențele apărute vom menționa pe acelea care relevă aspectele mai puțin dezvoltate ale capacității de raționare analogică și care fac ca eficiența în rezolvarea problemelor să fie mult diminuată.

1. Deficiențe de analiză.

— Activitatea de analiză a problemei este efectuată în mod haotic și dezorganizat. Datele problemei sînt dezordonat prezentate ; ele nu sînt diferențiate în funcție de natura corpurilor care fac schimbul de căldură în interiorul aceluiași sistem.

2. Deficiențe privind cunoașterea conținutului semantic al simbolurilor

— Nu în toate cazurile sînt diferențiate simbolic temperatura inițială a corpului rece de temperatura inițială a corpului cald, masa corpului rece de masa corpului cald. Simbolurile consacrate pentru desemnarea temperaturii, a temperaturii finale, a temperaturii inițiale, a căldurii masice sînt, uneori, înlocuite cu alte simboluri, cu c, cu t_3, cu t_2, cu t_1 și, respectiv, cu cm.

— La unii elevi apar confuzii între temperatura finală şi temperatura iniţială a corpului mai cald.
— Mulţi dintre elevi nu fac acordul între simbolurile utilizate în formulă şi cele atribuite iniţial celor două corpuri.
— Elevii întîmpină dificultăţi în identificarea temperaturii finale, care apare în problemă sub alte formulări, cum ar fi : temperatura de echilibru sau temperatura amestecului etc.
— O parte dintre elevi confundă temperatura finală cu căldura totală.
— Majoritatea elevilor folosesc, în mod eronat, simboluri diferenţiate (c_1 şi c_2) pentru desemnarea căldurii masice a celor două corpuri, cînd acestea au aceeaşi natură (apă rece, apă caldă, de pildă).

3. Deficienţe de cunoaştere a formulelor privind

— determinarea căldurii corpului rece şi a celui cald ;
— determinarea masei unuia dintre cele două corpuri ;
— operaţia prin care se calculează căldura (unii înlocuiesc operaţia de înmulţire cu cea de adunare — m+c — în loc de m.c., sau pe cea de scădere cu cea de adunare — tf+ti în loc de ti—tf). Căldura în loc să apară ca produs între masă, căldura masică şi variaţia de temperatură, ea apare ca o sumă a acestora ;
— ordinea aşezării termenilor în formula căldurii (temperatura finală este inversată cu temperatura iniţială fără justificare — de exemplu, Q=m.c. (ti—tf) în loc de Q=m.c. tf—ti).

4. Deficienţe de operare cu expresii algebrice. Acestea privesc :

— înlocuirea căldurii celor două corpuri (pusă în ecuaţie) cu egalul său (de exemplu, în ecuaţiile $Q_1=Q_2$ şi $Q_1+Q_2=0$ ar trebui m_1c_1 (tf—ti_1) pentru Q_1 şi m_2c_2 (tf—ti_2) pentru Q_2) ;
— comutarea termenilor într-o ecuaţie (care termen trebuie comutat) ;
— schimbarea semnelor odată cu comutarea termenului din dreapta în stînga semnului egal şi atunci cînd avem minus în faţa parantezei.

Deficienţele menţionate reflectă, de fapt, anumite limite pe linia formării şi dezvoltării capacităţilor (de raţionare analogică, de analiză şi de operare cu simboluri) implicate în rezolvarea de probleme.

Cercetările noastre au dovedit că înlăturarea acestora este dependentă într-o foarte mare măsură de strategia şi de procedeele utilizate în procedeul de instruire. Instruirea trebuie să se bazeze pe acele metode care duc la dezvoltarea intelectuală a elevilor şi care îi fac apţi pentru asimilarea informaţiei transmise. Metoda informativă şi rezolvarea repetată a problemelor de acelaşi tip duc doar la o îmbogăţire a cunoştinţelor, nu şi la formarea capacităţilor de care depinde eficienţa în rezolvarea problemelor.

Activitate independentă post instruire.

Performanţele înregistrate de lotul E, în cursul activităţii independente post instruire, depăşesc semnificativ ($p < 0{,}001$) pe cele obţinute înainte de instruire, cît şi pe cele realizate de lotul C în condiţii de activitate independentă nedirijată. Valori semnificativ mai ridicate au fost obţinute atît la indicatorii capacităţii de raţionare analogică, cît şi la cei ai capacităţii de analiză şi de rezolvare a problemei.

Privitor la capacitatea de raţionare analogică se constată o creştere a numărului de asemănări relevate faţă de situaţia care a precedat actul instruirii, cît şi o creştere a procentajului de elevi care s-au apropiat de relevarea numărului maxim de asemănări.

Ca o trăsătură nouă se remarcă tendinţa elevilor spre formularea sintetică şi gruparea pe categorii a notelor de asemănare. Performanţe superioare celor obţinute de lotul E înainte de instruire şi celor realizate de lotul C care n-a beneficiat de dirijare, s-au înregistrat şi în cazul indicatorilor capacităţii de analiză. În noile condiţii, procedeul strategic de analiză a problemei a căpătat forme organizate. 76% dintre elevi ordonează datele (cunoscute şi necunoscute) problemei pe bază de criterii. Ei le grupează diferenţiat în jurul corpului rece şi a celui cald. Această valoare diferă puternic semnificativ ($p < 0{,}001$) de valoarea zero înregistrată înainte de instruire. Stilul ordonat de lucru introduce o notă de claritate în privinţa cunoaşterii conţinutului problemei şi elimină multe din erorile comise în faza anterioară cînd s-a lucrat fără instruire.

În cursul activităţii de rezolvare se evidenţiază o creştere semnificativă a capacităţii elevilor de a opera cu simboluri. Procentajul subiecţilor care operează corect cu simboluri creşte de la 0% înainte de instruire la 73% după instruire. Creşteri importante, de la 0% la 70%, s-au înregistrat şi la indicatorii capacităţii de descoperire a procedeului de rezolvare şi de dezvăluire a conţinutului său structural.

Pentru a demonstra mai bine progresul obţinut prin procedeele noastre de instruire, dăm un extras din protocolul elevii R.A. (care are, în general, un nivel slab de pregătire) privind **structura procedeului de rezolvare** înainte şi după instruire.

A. *Inainte de instruire*

$m_1 = 300$ apă
$c_1 = 4185 \frac{j}{kg.\ grad}$
$temp_1 = 10°C$
$t_2 = 100°C$
$t_3 = 40°C$

Q m_2 = ?
$Q = c \cdot m\ (tf—ti)$
$m_1 = 300$ g
$tf = t_1 + t_2$

B. *După instruire*

corp rece apă 1

$m_1 = 400$ g $= 0{,}4$ kg
$c_1 = 4185 \frac{j}{kg.\ grad}$
$ti_1 = 15°C$
$tf = 45°C$

1) $Q = mc\ (tf—ti)$
2) $Q_1 = m_1c_1\ (tf—ti_1)$
3) $Q_2 = m_2c_2\ (tf—ti_2)$

4) $Q_1 + Q_2 = 0$.

5) $m_1c_1\,(tf - ti_1) + m_2c_2\,(tf - ti_2) = 0$

6) $Q_1 = -Q_2$

7) $m_1c_1 = (tf - ti_1) = -m_2c_2\,(tf - ti_2)$

8) $m_2 = \dfrac{m_1c_1\,(tf - ti_1)}{-c_2(tf - ti_2)}$

9) $m_2 = \dfrac{m_1c_1\,(tf - ti_1)}{c_2(-tf + ti_2)}$

10) $m_2 = \dfrac{m_1c_1\,(tf - ti_1)}{c_2(ti_2 - tf)}$

corp cald alum. 2

$m_2 = ?$

$c_2 = 919{,}6 \dfrac{j}{kg.\ grad}$

$ti_2 = 100°C$

$tf = 45°C$

Performanțele ridicate realizate de elevi (la toți indicatorii) în cursul activității independente desfășurată posterior instruirii sînt o confirmare evidentă a ipotezei care stă la baza cercetării noastre. Ele conduc la ideea că dirijarea prin formulări verbale orientative asupra părților structurale și funcționale ale raționamentului analogic, insuficient elaborate, contribuie la conștientizarea conținutului lor informațional și prin aceasta la dezvoltarea și perfecționarea capacității de raționare analogică de care depinde eficiența în rezolvarea problemelor de fizică referitoare la capitolul căldură. Prin aplicarea acestor procedee, capacitatea de raționare analogică s-a dezvoltat pe linia relevării cît mai complete a asemănărilor dintre probleme și pe linia reflectării conștiente a conținutului informațional structural al notelor pe baza cărora se fac asemănările.

Conștientizarea conținutului semantic al simbolurilor, cît și conștientizarea necesității respectării identității lor a ridicat la un nivel superior capacitatea elevilor de a opera cu simboluri. Dobîndirea acestei capacități, conștientizarea criteriilor după care se pot ordona datele (cunoscute și necunoscute) problemei, relevarea semnificației unor noțiuni (calorimetru, temperatură, căldură masică etc.) din textul problemei, deprinderea elevilor de a pune în relație contextul situativ al problemelor de fizică cu cel al problemelor de algebră sînt factori care au contribuit la dezvăluirea conținutului structural al procedeului de rezolvare care este una dintre principalele note de asemănare a celor două probleme. Prin evidențierea conținutului informațional al notelor de asemănare s-a lărgit și adîncit aria de cunoaștere a capacității de raționare analogică. O dezvoltare deosebită a căpătat și mecanismul funcțional al acestei capacități; prin deprinderea elevilor cu stilul ordonării datelor pe bază de criterii, capacitatea de raționare analogică și-a elaborat noi forme strategice și a imprimat activității de analiză un caracter organizat.

Odată cu aprofundarea și organizarea activității de analiză, capacitatea de raționare analogică și-a sporit calitativ eficiența în rezolvarea problemelor de fizică, referitoare la căldură.

Rezultatele obținute în cercetările noastre dovedesc, ca și alte cercetări, posibilitatea dezvoltării gîndirii logice prin procedee psihologice cu acțiune stimulativ-formativă.

Înlăturarea deficiențelor care exprimă caracterul limitat al dezvoltării capacității de raționare analogică — la elevi — se poate realiza prin următoarele procedee:

a) formarea unui stil organizat de analiză, respectiv deprinderea elevilor să ordoneze datele problemei după criterii;

b) conștientizarea conținutului informațional implicat în structura procedeului de rezolvare;

c) accentuarea semnificației noțiunilor referitoare la calorimetru, temperatură, căldură masică etc., cu ajutorul cărora pot fi găsite formulele de rezolvare;

d) precizarea și fixarea conținutului semantic al simbolurilor;

e) conștientizarea necesității respectării identității simbolurilor cu care se operează în interiorul formulelor.

Profesorii trebuie să exprime grafic conținutul semantic al fiecărui simbol.

Corpuri și proprietăți desemnate

	Simbol
1. masa corpului	m
2. temperatura inițială (cea pe care o are corpul înainte de a se produce schimbul de căldură)	ti
3. temperatura finală cea care se obține după schimbul de căldură; ea se mai prezintă și sub alte formulări; temperatura de echilibru, temperatura amestecului etc.)	tf
4. căldura masică	c
5. căldură	Q
6. căldura corpului rece	Q_1
7. căldura corpului cald	Q_2

În vederea formării capacității elevilor de a analiza conținutul semantic al problemelor referitoare la capitolul căldură, sugerăm să se utilizeze următorul **model strategic de analiză a problemei:**

Strategia analizei (dirijată de profesor)

Profesor: Găsiți din ce capitol al fizicii face parte problema, orientîndu-vă după datele cunoscute și necunoscute (temperatură, căldură masică, masă) ale acesteia.

Elevi: Răspuns corect. Capitolul referitor la căldură.

Profesor: Deci cu ce formulă vom opera?

Elevi: Cu formula căldurii.

Profesor: Exprimați în scris formula căldurii!

Elevi: $Q = m \cdot c\,(tf - ti)$. Căldura = produsul dintre masă, căldura masică și variația de temperatură.

Profesor: Indicați tipul de sistem fizic despre care este vorba în problemă.

Elevi: Sistem izolat adiabatic (perfect) (care nu comunică cu exteriorul).

Profesor: Fiind vorba de izolare perfectă, precizați dacă se produce schimb de căldură între sistem și exterior; precizați valoarea acestui schimb! Notați formula care exprimă valoarea acestui schimb.

Elevi: Între sistem și exterior nu are loc schimb de căldură; asta înseamnă că valoarea schimbului este zero. Formula care exprimă absența schimbului de căldură între sistem și exterior este următoarea: $Q_1 + Q_2 = 0$.

Profesor: Precizați natura și numărul corpurilor care fac parte din acest sistem.

Elevi: Apă și bilă de aluminiu, sau apă și bilă de fier, sau apă caldă și apă rece.

Profesor: Identificați corpul rece care primește căldură și corpul cald care cedează căldură.

Elevi: Corpul rece — apă; corpul cald — bila de fier, sau bila de aluminiu sau apă care, inițial, are o temperatură mai ridicată decît apa cu temperatură mai mică.

Profesor: Notați diferențiat, pe două coloane, corpul rece și corpul cald.

Elevi: corp rece — apă
corp cald — bilă de fier

Profesor: Dați cîte un simbol celor două corpuri.

Elevi: Corp rece — apă 1
corp cald — bilă de fier 2

Profesor: Prin ce semn algebric se poate nota pierderea căldurii?

Elevi: minus (—).

Profesor: Notați semnul minus în dreptul corpului (cald) care pierde căldură prin cedare.

Elevi: Corp cald — bilă de fier 2 —

Profesor: Extrageți din problemă datele cunoscute și necunoscute, cele referitoare la corpul rece notați-le prin simbolurile corespunzătoare lui în coloana corpului rece, iar cele referitoare la corpul cald, notați-le prin simbolurile corespunzătoare acestuia, în coloana corpului cald.

Elevi: corp rece — apă 1

$m_1 = 400\ g$

$ti_1 = 15°C$

$tf = 45°C$

$c_1 = 4\,185 \dfrac{j}{kg.\ grad}$

corp cald — bilă de fier 2

$m_2 = ?$

$ti_2 = 100°C$

$tf = 45°C$

$c_2 = 919{,}6 \dfrac{j}{kg.\ grad}$

Profesor: Ce date necunoscute avem în problemă?

Elevi: $m_2 = ?$

Profesor: Avînd în vedere unitatea de măsură pentru masă, operați în acest caz transformările necesare.

Elevi: corp rece — apă 1

$m_1 = 400\ g = 0{,}4\ kg.$

$ti_1 = 15°C$

$tf = 45°C$

$c_1 = 4185 \dfrac{j}{kg.\ grad}$

Profesor: În ce condiții nu vom folosi simboluri diferențiate pentru căldura masică?

Elevi: Atunci cînd corpul rece are aceeași natură cu corpul cald (apă rece, apă caldă).

Profesor: Notați formula care exprimă egalitatea dintre căldura cedată și cea absorbită; păstrați semnul negativ în dreptul căldurii cedate care reprezintă o pierdere pentru corpul cald.

Elevi: $Q_1 = -Q_2$

Profesor: Înlocuiți în această formulă pe Q_1 și $-Q_2$ cu egalul lor, transferînd semnul negativ de la Q_2 la egalul său.

Elevi: $m_1c_1\,(tf - ti_1) = -m_2c_2\,(tf - ti_2)$.

Profesor: Prin ce operație veți calcula pe m_2 (termenul necunoscut) din această ecuație?

Elevi: Prin operația de împărțire a polinomului care are toate datele cunoscute la partea cunoscută a celuilalt polinom.

Profesor: Ce ar însemna asta în mod concret?

Elevi: Produsul dintre masă, căldura masică și variația de temperatură care este echivalentul căldurii corpului rece se împarte la produsul dintre căldura masică și variația de temperatură a corpului cald.

$$m_2 = \frac{m_1c_1(tf - ti_2)}{-c_2(tf - ti)}$$

Profesor: Atenție! Să nu lipsească semnul negativ de la căldura cedată. Efectuați, întîi, operațiile necesare la numitorul fracției, avînd în vedere schimbările pe care le determină semnul negativ aflat înaintea parantezei.

Elevi: Semnul negativ aflat înaintea parantezei schimbă semnele din paranteză.

$$m_2 = \frac{m_1c_1(tf - ti_1)}{c_2(-tf + ti_2)}$$

Profesor: Ce schimbare se poate face în interiorul parantezei pe baza proprietății de comutativitate a adunării?

Elevi: Comutare între $+ti_2$ și $-tf$.

Profesor: Comutați odată cu partea literală și semnele care indică valoarea pozitivă a lui ti_2 și pe cea negativă a lui tf.

Elevi: $m_2 = \dfrac{m_1c_1\,(tf - ti_1)}{c_2\,(ti_2 - tf)}$

Profesor: Înlocuiți partea literală din această formulă cu datele numerice corespunzătoare și efectuați calculele.

PARTICULARITĂȚILE GÎNDIRII ȘCOLARULUI MIC ȘI ACCESIBILITATEA NOȚIUNILOR MATEMATICII MODERNE

Prof. dr. EMILIA BĂTRÎNU

Astăzi, se afirmă cu tot mai multă convingere că fundamentul culturii moderne îl constituie matematica; că, indiferent de domeniul în care activează, omul modern trebuie să posede o bună pregătire matematică pentru a putea soluționa multiplele și variatele probleme ale vieții. Se știe că matematica dezvoltă gîndirea și că gîndirea a stat totdeauna la baza progresului, constituind impulsul dinamicii sociale; nu este dar de mirare că, printre multiplele exigențe pe care societatea actuală le formulează cu privire la formarea personalității, accentul cade, în primul rînd, pe gîndire. Contemporaneitatea are, însă, nevoie nu de orice fel de gîndire; ea are nevoie de gîndirea critică și novatoare; de gîndirea originală și creatoare pe care matematica modernă o formează.

La actuala dezvoltare economică și culturală la care a ajuns țara noastră, pregătirea științifică și tehnică a tinerelor generații nu se mai poate face fără o riguroasă fundamentare matematică. Ea se va realiza prin modernizarea învățămîntului matematic, acțiune pentru care se depun, în prezent, eforturi susținute.

Tema articolului de față ne-a fost sugerată de discuțiile ce se poartă în ultima vreme în jurul noii tehnologii introdusă în predarea matematicii la clasele I și a II-a, odată cu noile manuale, al căror conținut reflectă procesul de modernizare.

SCEPTICISMUL CU CARE SÎNT OBIȘNUIȚI UNII să întîmpine noul îi face să dea înapoi în fața eforturilor impuse de înfrîngerea rutinei. Ei se plîng că „fiind prea abstracte", noțiunile matematicii moderne ar fi „inaccesibile școlarului de 6—7 ani" și acuză autorii programelor și manualelor de necunoașterea particularităților psihologice ale acestei vîrstei. Dar, de fapt, este exact invers.

Lipsa de pregătire psihopedagogică a unor cadre didactice împiedică găsirea procedeelor metodice prin care să se facă accesibile aceste noțiuni.

Matematica este prin definiție abstractă dar această caracteristică nu o îndepărtează, cîtuși de puțin, de realitatea concretă a cărei cunoaștere în profunzime numai ea o asigură.

Engels spunea: „Deși numărul este cea mai pură determinare cantitativă din cîte cunoaștem, el este plin de diferențe calitative".

Însușirea conștientă a numărului nu se rezumă la un simplu efort al memoriei; ea presupune activitatea complexă a gîndirii care prin analiză, comparație, abstractizare și generalizare ajunge la atributele esențiale ale noțiunii de număr.

Cheia însușirii **conștiente** a noțiunilor matematice constă în îmbinarea cu măiestrie a concretului cu abstractul.

În clasele I-IV trebuie să punem bazele însușirii **întregului sistem** de cunoștințe matematice prin transmiterea noțiunilor fundamentale ale acestei științe; dar să nu uităm că, de modul cum le vom face accesibile, din chiar primele lecții, va depinde atracția sau repulsia școlarilor pentru această știință. Problema vîrstei la care se poate începe formarea noțiunilor matematice a preocupat mult specialiștii din domeniul pedagogiei și psihologiei. Majoritatea cercetărilor (unele efectuate în țara noastră) au stabilit că primele noțiuni abstracte se pot forma începînd cu vîrsta preșcolară. Ne vom opri puțin asupra caracteristicilor acestei vîrste pentru a sublinia necesitatea apli-

cării — în domeniul predării matematicii — a unuia din cele mai importante principii pedagogice : **continuitatea influențelor formative.**

Cu toate eforturile care se depun în cadrul sistemului de învățămînt din țara noastră pentru ștergerea pragurilor dintre diferitele trepte ale învățămîntului, totuși ele mai persistă la anumite niveluri. Grădinița are, printre altele, și sarcina importantă de a pregăti copilul pentru școală ; dar cîte cadre didactice din aceste două instituții de educație au curiozitatea să-și cunoască reciproc munca ? Cîte învățătoare preiau sistematic rodul muncii educatoarelor în domeniul pregătirii copiilor, în vederea înțelegerii noțiunilor matematice ? Dacă s-ar informa asupra conținutului și metodicii activităților desfășurate cu acest scop în grădiniță, și-ar da seama că pot porni de la o bază aperceptivă care nu numai că le ușurează munca, dar le indică și procedeele metodice pe care le pot folosi mai departe în formarea conștientă a noțiunilor matematice. Învățătoarea trebuie să cunoască, nu numai caracteristicile vîrstei școlarului mic, ci și rezultatele obținute sub influența factorilor educaționali pînă la venirea copilului în școală. Ea trebuie să știe tot atît de bine ca și educatoarea că, începînd cu vîrsta de 5—6 ani, la care se efectuează pregătirea pentru școală, dezvoltarea psihică a copilului înregistrează un salt calitativ important. În cadrul proceselor de cunoaștere percepția se detașează treptat de concretul explorat prin intermediul acțiunilor cu obiectele. Analiza și sinteza se pot realiza acum numai în planul percepției optice (numai cu privirea) fără participarea analizatorului motric (fără manipularea obiectelor). La această vîrstă preșcolarul poate desprinde, cu privirea, un obiect din grup, poate să descompună și să recompună obiectul respectînd raporturile dintre părți și să aprecieze, pe baza comparației, forma, mărimea, culoarea, numărul, așa cum au demonstrat cercetările lui J. Piaget.

ÎN CEEA CE PRIVEȘTE DEZVOLTAREA LIMBAJULUI, acesta, atingînd faza limbajului interior, copilul este capabil să realizeze operații și în plan mental. Dezvoltarea gîndirii preșcolarului de 5—6 ani se ridică astfel, treptat, la nivelul operațiilor cu noțiuni elementare — noțiuni alcătuite din note în parte esențiale și în parte neesențiale deoarece, la această vîrstă, generalul și particularul se află **laolaltă** în gîndirea copilului. Este punctul de plecare, și timpul, de la care trebuie să se ia startul în formarea noțiunilor matematice pe care, dacă educatorul nu-l sesizează poate să piardă mult timp prețios bătînd pasul pe loc sau, dimpotrivă, poate să greșească luînd-o mult înaintea posibilităților de abstractizare ale copilului.

Noțiunile sînt forme ale cunoașterii care sintetizează, rezumă și cristalizează, într-o formă logică, rezultatele unui proces complex și îndelungat de cunoaștere. Transmiterea și însușirea lor conștientă (nu formală) **trebuie să pună, în primul rînd, probleme de psihologie** și apoi de metodică !

Procesul dobîndirii cunoștințelor nu se rezumă la o simplă înmagazinare pe baza memoriei formale ; el **este un proces de reconstituire,** de trecere prin toate fazele pe care gîndirea le-a parcurs la prima lor elaborare. Cunoașterea de către cadrele didactice a specificului acestui proces în funcție de vîrsta la care se produce, rezolvă fericit **problemele de metodica** predării, **nu numai la matematică ; la toate disciplinele.**

Dar ce anume trebuie cunoscut ?

Că nimic nu se află în conștiință fără să fi trecut mai întîi prin simțuri. Numai prin cunoașterea (reflectarea) senzorială gîndirea ajunge să posede materialul faptic necesar elaborării noțiunilor, forme abstracte de reflectare posibile numai gîndirii. Raportul dintre percepție, reprezentare și noțiune explică relația dintre cele două trepte ale cunoașterii. Reprezentarea este considerată veriga de trecere dintre cunoașterea senzorială și cea logică, deoarece în ea procesul de generalizare începe deja să se manifeste într-o formă elementară. Reprezentarea nu este altceva decît rezultatul suprapunerii mai multor imagini ale obiectelor din aceeași categorie în care părțile variabile s-au șters păstrîndu-se doar constantele. Iată de ce însușirea **conștientă și corectă** a unei noțiuni este determinată, la vîrsta școlarului mic, de **multitudinea de percepții și reprezentări asupra realității și de căile pe care gîndirea lui este condusă să desprindă esențialul dintr-o categorie sau alta de obiecte.**

O prea mare cantitate de material intuitiv poate, însă, împiedica abstractizarea. Astfel, în formarea noțiunii de număr, dacă după prea multe exemple de mulțimi cu același număr de elemente nu se trece la semne (steluțe, cerculețe etc.). care să simbolizeze obiectele, copiii nu vor depăși, niciodată, procedeul pur intuitiv de numărare.

Trecînd de la obiectul concret cu numeroase proprietăți — culoare, mărime, formă — la semne, el se apropie treptat de înțelegerea simbolului numeric, cifra, care nu are nici una din aceste proprietăți. Totuși, nu vor fi stăpîni pe noțiunea de număr decît atunci cînd vor folosi conștient denumirea verbală a sumei elementelor unei mulțimi și vor putea să o raporteze, nu numai la obiectele din jurul lor, ci și la altele mai îndepărtate.

Înțelegerea conștientă a noțiunii de număr mai poate fi blocată de folosirea, în predare, a altor noțiuni abstracte des-

pre care se crede că sînt cunoscute copiilor deoarece ei le folosesc des dar fără să le cunoască, suficient, conținutul.

Chiar și adulții utilizează, adesea, în vorbirea curentă, noțiuni ale căror sens exact le scapă.

PENTRU INTRODUCEREA NOȚIUNII DE „ELEMENT" al mulțimii se folosește la clasa I noțiunea de „obiect" ; dar în ce măsură poate copilul să „definească" și această noțiune ? Dacă li se va cere să dea exemple și de alte obiecte decît cele folosite de învățătoare în alcătuirea mulțimilor, foarte mulți dintre ei nu vor fi în stare. Copiii memorează cu ușurință noțiuni abstracte (disjunct, echivalent, comutativitate, asociativitate etc.), dar acestea, nefiind legate de experiența lor practică, îi poartă într-un abstract steril care va periclita întreaga lor dezvoltare psihică.

În predarea matematicii moderne la clasele I și a II-a, tendința ruperii noțiunilor abstracte de sursele lor concrete și operarea cu ele ca și cum ar fi niște entități pure este frecventă. Copiii operează incorect cu noțiuni al căror sens nu-l pricep, fapt care va pune sub semnul întrebării, nu numai valoarea, dar și eficiența cunoștințelor matematice predate în mod formal. Aceste cunoștințe, departe de a le dezvolta gîndirea creatoare, îi îndepărtează de realitate într-o epocă în care societatea întreagă recunoaște necesitatea legării școlii de viață ! Rupte de realitatea concretă, noțiunile abstracte apar copilului ca simple învelișuri dincolo de care el nu poate găsi nimic din ceea ce experiența i-a dovedit că există. De aceea, ori de cîte ori vom constata o insuficientă cunoaștere a notelor esențiale, definitorii, ce intră în conținutul unei noțiuni, ne vom opri să controlăm gradul de înțelegere, cerînd copilului să dea exemple concrete.

Se știe că, în planul operațional al gîndirii, după abstractizare și generalizare trebuie să urmeze concretizarea bazată pe analiză, comparație și generalizare, de data aceasta, a datelor puse în mintea subiectului de viață.

Matematica are, pe lîngă marea calitate de a forma gîndirea, și pe cea de **a ușura adaptarea la viață prin folosirea unor scheme operatorii generalizate care pot fi aplicate ori de cîte ori împrejurările o cer.**

ÎNCHEIEM ACESTE REFLECȚII TEORETICE de care, se pare că, am abuzat din dorința de a *combate formalismul* și a demonstra necesitatea informării psihologice și pedagogice a cadrelor didactice care se străduiesc să găsească cele mai potrivite procedee mela cl. I—II, prin cîteva concluzii cu vatodice în predarea matematicii moderne loare practică :

1. Orice noțiune abstractă poate fi accesibilă dacă în transmiterea ei se respectă cu strictețe particularitățile de vîrstă ale celui ce trebuie să și-o însușească.

2. La formarea primelor noțiuni matematice, la vîrsta de 6—7 ani, se va opera mai întîi cu obiecte concrete, apoi cu obiecte reprezentative, schițe și grafe și numai după aceea cu simboluri.

3. Se va folosi la început limbajul familiar copilului („grămadă" în loc de „mulțime" ; „obiect" în loc de „element", etc.).

4. În alcătuirea și intuirea mulțimilor, obiectele vor fi grupate la început în cîmpul vizual fără a fi diferențiate prin mărime, formă, culoare ; se va trece apoi, treptat, la formarea lor pe baza unor proprietăți caracteristice : formă, mărime, culoare.

5. Va urma stabilirea de relații între diferite cantități (egalitate, inegalitate) și ordonarea acestora, în șir crescător și descrescător.

6. Și în sfîrșit se va asocia cifra la mulțimile de obiecte.

Respectarea cu strictețe a acestor etape în formarea primelor noțiuni matematice va împiedica, pe cei ce le predau, să recurgă la procedee formale ; va asigura, deci, **însușirea conștientă a conținutului noilor manuale, sporind totodată valoarea formativă a matematicii, deziderатul principal al modernizării învățămîntului matematic în țara noastră.**

O viziune complexă asupra debilității mintale*

De curînd a apărut în librării, în traducere românească, volumul *Debilitățile mintale*, lucrare ce reprezintă rodul colaborării unui prestigios grup de specialiști, coordonat de cunoscutul psiholog francez René Zazzo.

Chiar prin titlul său, formulat la plural, lucrarea atrage atenția asupra caracterului eterogen al categoriei de deficienți luată în studiu, categorie care, în condițiile exigențelor sporite ale societății moderne, ridică numeroase probleme în ceea ce privește adaptarea familială, școlară și socioprofesională.

Căutînd să prevină extinderea noțiunii de debilitate și asupra stărilor de retard temporar, datorate unor cauze nonbiologice — spre exemplu, unor carențe educative — R. Zazzo menționează, în studiul introductiv, că : „debilitatea este prima zonă de insuficiență mintală..., insuficiență ai cărei determinanți sînt biologici (normali sau patologici), avînd un efect

GHEORGHE RADU

(Continuare în pag. 45)

* *Debilitățile mintale*, sub conducerea lui René Zazzo, E.D.P., București, 1979.

CONCLUZII ALE CERCETĂRII PRIVIND ELABORAREA BAREMELOR PENTRU COMPUNERE ÎN CICLUL PRIMAR

MAGDALENA BANTO, ALEXANDRA POGÎNGEANU
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Studiul de față cuprinde rezultatele obținute în urma aplicării pe un eșantion reprezentativ a probelor de control la compunere-expunere în cadrul experimentului desfășurat în vederea stabilirii baremelor minime-obligatorii de cunoștințe și deprinderi pentru clasele a III-a și a IV-a.

Planul de învățămînt al ciclului primar prevede ore distincte de „compunere-expunere" în clasele a III-a și a IV-a, disciplina respectivă ocupînd locul central în dezvoltarea exprimării orale și scrise : compunerea-expunerea are un caracter formativ, realizînd, pe de o parte, sinteza a tot ceea ce elevii învață la disciplinele ce țin de sfera limbii române, cît și de celelalte obiecte de învățămînt, îndeosebi sub raportul corectitudinii și clarității exprimării, iar pe de altă parte, ea favorizează în mod deosebit educarea gîndirii logice a elevilor, stimularea și manifestarea imaginației lor creatoare.

Începînd din clasa a III-a, elevii învață să elaboreze diferite tipuri de compunere în funcție de materialul pe baza căruia se realizează acestea : după un text citit, după tablou, după un șir de ilustrații, după un proverb, compuneri cu ajutorul cuvintelor de sprijin, pe baza ideilor principale, pe baza unui plan dat etc. În clasa a IV-a, în cadrul orelor de compunere-expunere elevii învață să povestească o lectură cunoscută, să alcătuiască rezumate, descrieri, compuneri libere, caracterizarea unor personaje etc.

DIN VARIETATEA POSIBILITĂȚILOR DE ALCĂTUIRE a compunerilor în vederea obținerii datelor necesare elaborării baremelor minime-obligatorii pentru clasa a III-a și a IV-a s-au ales ca probe de control : pentru clasa a III-a o compunere după plan dat cu titlul : **O zi de muncă patriotică,** iar pentru clasa a IV-a, alcătuirea unei compuneri libere cu titlul **Învățătoarea mea.**

În fiecare clasă, s-a cerut elevilor, prin probele de control, să alcătuiască compuneri cu **dificultate înaltă,** pentru a putea urmări realizarea unui număr cît mai mare de obiective implicate în celelalte tipuri de compuneri învățate în clasa respectivă.

Astfel, alcătuirea unei compuneri după plan în clasa a III-a le-a permis elevilor să comunice în mod independent experiențe dintr-un domeniu de activitate, oferindu-le posibilitatea să-și manifeste imaginația creatoare și să nu efectueze o simplă reproducere a unui **text citit.**

În alegerea unei compuneri libere, ca probă de control pentru clasa a IV-a, s-a ținut seama că acest tip de compunere este cel mai complex. Efectuarea compunerilor libere impune elevului un efort intelectual mai mare pentru a aduna materialul, a-l organiza și a-l redacta.

Obiectivele măsurate prin probele de compunere din ambele clase, concepute în acest mod au fost grupate în trei mari capitole : **Conținutul compunerii ; Structura compunerii ; Exprimarea corectă din punct de vedere gramatical *.**

Cele două probe de control s-au aplicat pe un eșantion de 550 de elevi din clasa a III-a și pe un eșantion de 533 elevi din clasa a IV-a, cuprinzînd 18 clase din 8 județe și 2 clase din municipiul București.

Prelucrarea statistică a rezultatelor obținute în urma aplicării probelor a scos în evidență faptul că unele obiective instructiv-educative prevăzute în programele școlare au devenit bareme în ambele clase.

Baremele indică performanțele minime-obligatorii pe care trebuie să le atingă elevul în cadrul disciplinei „Compunere-expunere" la sfîrșitul anului școlar. Astfel, la capitolul **Conținutul compunerii,** 94% din elevii clasei a III-a și 82% din elevii clasei a IV-a **respectă relația între titlul și conținutul compunerii.**

Procentul înalt de realizare a acestui obiectiv în clasa a III-a dovedește că povestirea unei întîmplări din viața ele-

* Evoluția obiectivelor urmărite este redată în graficul de la pag. 40.

vilor nu prezintă dificultăți pentru ei dacă dispun de experiență, de informație și de o pluritate de impresii din domeniul de activitate descris în compunere. Spre deosebire de compunerea din clasa a III-a, preponderent narativă, cea din clasa a IV-a, în care predomină elementele descriptive, de caracterizare a personajului și de exprimare a atiudinii, pune probleme deosebite elevilor din clasa a IV-a, deoarece implică operații intelectuale mai complexe de îmbinare a elementelor respective și de ierarhizare a lor pe baza unor criterii interne. Aceste dificultăți sporite explică procentul mai mic de elevi cu rezolvări corecte ale itemului respectiv, față de cel obținut în clasa a III-a.

FORMULAREA COERENTĂ A PROPOZIȚIILOR în redarea atmosferei corespunzătoare acțiunii a fost realizată de 84% din elevii clasei a III-a și de 81% din elevii clasei a IV-a, dovedind că obiectivul a devenit operațional.

În ceea ce privește **respectarea logicii de înlănțuire a ideilor din compunere,** aceasta este realizată în procent de 82% în clasa a III-a și respectiv de 81% în clasa a IV-a, procent ce indică faptul că acest obiectiv a devenit **barem** pentru ambele clase.

Procentele scot în evidență faptul că, deși elevii clasei a III-a dispun de planul compunerii, mulți dintre ei nu respectă succesiunea logică, deoarece nu au încă suficient dezvoltată capacitatea de sinteză și de ordonare a ideilor și impresiilor. În clasa a IV-a, elevii introduc amănunte inutile, deviind de la subiect sau prezintă eronat unele aspecte.

În alcătuirea compunerilor s-a urmărit — ca unul din obiectivele principale — **folosirea unui vocabular variat.** Acest item a fost realizat doar de 65% din elevii clasei a III-a, el devenind **barem** în clasa a IV-a, unde elevii au folosit mai mult epitete, comparații, pentru a denumi însușirile sufletești și fizice necesare alcătuirii portretului învățătoarei.

Folosirea epitetului și a comparației în denumirea însușirilor sufletești și fizice reflectă o atitudine conștientă și critică a elevilor față de realitate, cît și posibilitatea lor de a face aprecieri pozitive sau negative asupra personajului. Totodată, folosirea frecventă a epitetelor demonstrează capacitatea elevului de a utiliza conștient adjectivul calificativ.

Numeroși elevi din clasa a III-a, deși au descris corect, conform planului, acțiunea desfășurată de ei, au un vocabular sărac, alcătuind în general propoziții simple.

84% din elevii claselor a III-a și respectiv a IV-a **folosesc cuvintele adecvat contextului,** dovedind că acest obiectiv a devenit **barem** în cele două clase.

În elaborarea compunerilor a fost urmărită, de asemenea, **respectarea părților principale ale compunerii,** obiectiv ce a fost realizat de 82%, respectiv 88% din elevii claselor a III-a și a IV-a, devenind **barem** comun celor două clase.

Respectarea proporției dintre părțile principale ale compunerii este realizată de 90% din elevii clasei a III-a și de 80% din elevii clasei a IV-a, performanța mai ridicată în clasa a III-a fiind explicabilă prin sprijinul pe care l-au avut elevii în planul compunerii ce le-a fost dat de către experimentator. Pe de altă parte, valorile obținute de elevii clasei a IV-a la acest obiectiv dovedesc faptul că nu toți elevii și-au însușit la sfîrșitul ciclului primar tehnica alcătuirii diferitelor tipuri de compunere.

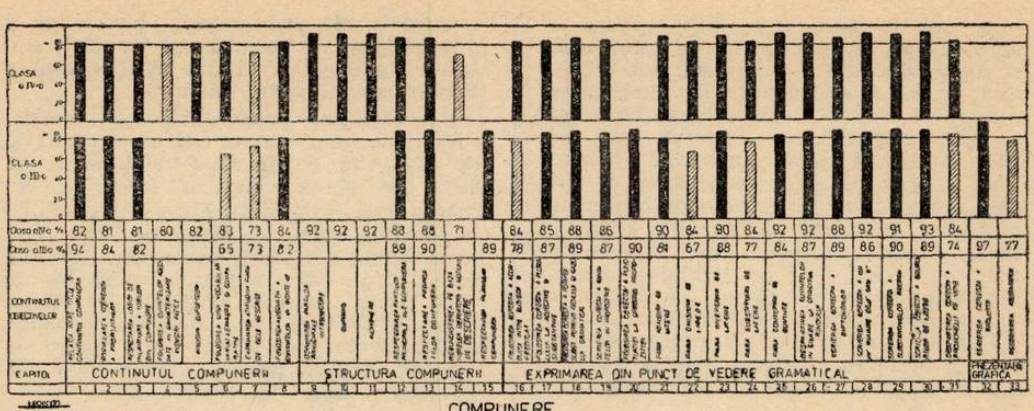
Performanțele realizate în capitolul **Expunere corectă din punct de vedere gramatical** demonstrează că obiectivele cuprinse în acest capitol au evoluat ca **bareme** comune avînd, cum era și de așteptat, procente de realizare mai mari în clasa a IV-a, ceea ce vădește un proces semnificativ de consolidare și operaționalizare a cunoștințelor și deprinderilor privind: folosirea corectă a substantivului potrivit genului gramatical; scrierea corectă a cuvintelor și propozițiilor — fără adăugiri de litere, fără inversiuni de litere, fără contopiri de cuvinte, despărțirea cuvintelor în silabe la sfîrșitul rîndului, scrierea corectă a grupurilor de litere, scrierea corectă a diftongilor, scrierea corectă a lui „m" înaintea lui „b" sau „p", scrierea cu literă mare a substantivelor proprii. La aceste obiective s-au înregistrat valori între 64% și 90% în clasa a III-a și între 80% și 92% în clasa a IV-a.

Deși în realizarea obiectivelor majoritatea elevilor au atins nivelul cerut de programă, totuși există un procent de elevi care nu au putut să realizeze obiectivele finale la performanța prevăzută în programa școlară.

URMĂRIND RIDICAREA PERFORMANȚELOR obținute de elevi în atingerea obiectivelor instructiv-educative la compunere în clasa a III-a și a IV-a, învățătorul poate aplica procedeele cele mai adecvate, pentru formarea deprinderii de exprimare orală și în scris a elevilor.

Astfel, pentru ca elevul să poată să-și valorifice întreaga experiență de viață, multitudinea de informații (asimilate în cadrul diferitelor obiecte și prin mijloace multimedia), imaginația și sentimentele, el trebuie să-și însușească tehnica elaborării compunerilor. Această activitate începe chiar de la venirea copilului în școală, acesta prezentînd uneori un „limbaj rudimentar, cîteodată defectuos, dar care îi ajunge pentru satisfacerea trebuințelor sale imediate [1].

[1] ROBERT DOTTRENS, *A educa și a instrui*, E.D.P., București, 1970, p. 89.



Dinamica realizării obiectivelor la clasele a III-a și a IV-a

Este necesar ca vocabularul spontan și sincer al copilului din clasa I să fie valorificat prin : precizare, clarificare, corectare, plasticizare, îmbogățire.

Toate acestea se realizează prin utilizarea conștientă a cuvîntului în diferite contexte în vorbire. Robert Dottrens arată că este o mare diferență între **a înțelege** un cuvînt și a-l folosi în vorbire, adică a-l avea la îndemînă pentru a-l utiliza conștient.

Încă de la venirea copilului în școală este necesară formarea deprinderii de a construi oral propoziții corecte despre obiecte, animale, persoane. În perioada preabecedară narațiunea după imagini contribuie la îmbogățirea vocabularului.

Tot în perioada însușirii citit-scrisului este necesară și deprinderea de a formula în scris propoziții scurte de 2—3 cuvinte, în mod independent, legate de o imagine, o ilustrație, un diafilm etc.

Odată cu însușirea actului citit-scrisului, elevilor li se activează vocabularul pasiv. În această perioadă citirea are un rol mobilizator în însușirea cuvintelor cu sensul lor propriu, în conștientizarea structurii sintactice a propozițiilor, în însușirea algoritmului reproducerii sau al povestirii logice a contextului oral și scris.

Elevul își însușește în școală limbajul în mod sistematic, fiind familiarizat cu limba literară prin textele literare din manuale și lecturile extrașcolare, care reprezintă atît bogate surse de informare, cît și modele de exprimare literară. Cuvintele și expresiile întîlnite în textele literare sînt folosite de elevi în compunerile lor, însușindu-și totodată limba literară și deci îmbogățindu-și vocabularul propriu.

Lecțiile de gramatică, de geografie, de cunoștințe despre natură au o contribuție însemnată în formarea deprinderii de exprimare corectă, expresivă, prin însușirea unor terminologii specifice diferitelor discipline (limbaj geografic, biologic, matematic etc.).

Însușirea temeinică a cunoștințelor de gramatică asigură corectitudinea exprimării din punct de vedere gramatical și ortografic în compunere.

Pentru ca elevii să poată să construiască propoziții dezvoltate este nevoie de o pregătire gradată, folosită în mod continuu și în momente adecvate de către învățători, de la formulări de propoziții simple la cele dezvoltate, formate prin coordonare și apoi la cele subordonate.

ÎN FORMAREA DEPRINDERILOR DE EXPRIMARE ORALĂ și în scris un rol important îl are etapa compunerilor scurte orale, după plan și fără plan. În faza următoare se va trece la activitatea de redactare a compunerilor ca realizări personale, sub formă de povestiri scurte.

O contribuție însemnată în formarea deprinderilor de exprimare a elevilor are și îmbogățirea vocabularului — la toate clasele — în cadrul orelor de citire și gramatică și la celelalte discipline, unde elevii trebuie ajutați să înțeleagă sensul fiecărui cuvînt prin folosirea sinonimelor, antonimelor și omonimelor, prin familia de cuvinte (explicarea elementului comun), prin formarea cuvintelor compuse, prin studierea unor părți de vorbire, prin utilizarea zicătorilor, ghicitorilor și proverbelor.

Un alt procedeu de exersare în vederea elaborării compunerilor îl constituie jurnalele de clasă în care sînt notate de elevi, pe rînd, aspecte din viața pionierească sau jurnalele proprii sau corespondența între școlari.

O preocupare permanentă se referă la pregătirea elevilor pentru a consemna impresiile, sentimentele sau atitudinile emoționale proprii față de fenomenele și obiectele observate în diferite vizite, excursii. Copilul trebuie învățat **cum** și **ce** anume să observe, iar impresiile să fie notate într-un caiet de impresii, sub directa îndrumare a învățătorului.

În elaborarea compunerilor libere se impune cu necesitate formarea unei atitudini personale față de propriile creații.

Această deprindere se poate forma încă de la citirea basmelor și povestirilor în primele clase, cînd copiii fac încercări de tipizare, de calificare a personajelor, cînd ei iau o poziție proprie față de personajele negative sau pozitive din lectură, cît și prin alcătuirea portretului personal și al colegilor. Învățătorul trebuie să valorifice toate elementele originale pe care le întîlnește la copiii din clasele III-IV în creațiile lor și să îmbogățească astfel sistemul verbal de asociații, punînd bază pe intervențiile și comentariile personale ale elevilor.

Dezvoltarea deprinderii de a-și exprima atitudinea personală se realizează prin conștientizarea de către elev a actului comunicării în compunere, prin stabilirea contactului dintre subiectul care vorbește și persoana care receptează.

Învățătorul trebuie să-l facă pe elev să înțeleagă că și compunerea acestuia se adresează unei persoane, deci compunerea trebuie să fie clară și să conțină toate elementele ce fac comunicarea inteligibilă persoanei care receptează. Conștientizarea acestui act are un rol motivațional în elaborarea de către elev a comunicării în compunere.

Se poate aprecia că greșelile săvîrșite de elevi în alcătuirea compunerilor după plan în clasa a III-a se explică prin faptul că deprinderile de elaborare a compunerilor (tehnica compunerii) se consolidează treptat și în mod continuu, fiind pregătite prin lecțiile de dezvoltare a vorbirii din clasele I și a II-a.

ALCĂTUIREA COMPUNERII COMPORTĂ mai mari dificultăți, datorită caracterului complex al obiectivelor urmărite la această disciplină pentru care programa prevede numai două ore pe săptămînă. Realizarea integrală a obiectivelor compunerii se poate face numai în condițiile dezvoltării exprimării orale și la celelalte discipline, precum și prin realizarea unor sarcini simple în scris.

În clasa a IV-a, compunerea liberă fiind o activitate complexă și superioară, implicînd utilizarea cunoștințelor de gramatică și de compoziție, e necesar ca acest tip de compunere să fie folosit mai frecvent de către învățător în cadrul orelor de compunere și al altor ore, pentru a-i ajuta pe elevi să-și însușească tehnica alcătuirii acestui tip de compunere, punîndu-se un accent deosebit pe însușirea elementelor ce alcătuiesc caracterizarea unui personaj.

Utilizarea în compunerile libere a procedeelor artistice facilitează înțelegerea și analizarea lecturii literare în clasa a V-a. O mare importanță în elaborarea compunerilor libere o are formarea deprinderii de a redacta un plan propriu al ideilor după care se va realiza compunerea. Dacă în ciclul primar elevii nu-și însușesc tehnica elaborării compunerilor libere, ei nu vor fi pregătiți pentru a redacta compunerile în gimnaziu.

PROBLEMA...PROBLEMELOR DE MATEMATICA LA CLASELE I ȘI A II-A

Prof. PETRUȚA GĂZDARU
Inspectoratul școlar, municipiul București

Modernizarea conținutului programei cît și a modului nou de prezentare a materiei, prin noutatea sa, a făcut ca atenția să fie îndreptată spre anumite teme, capitole etc. în timp ce alte aspecte, tot atît de importante au fost neglijate.

La clasa I, de exemplu, după introducerea cunoștințelor despre mulțimi (capitolele 1, 2, 3 din programă) atenția învățătorilor s-a îndreptat asupra modului în care trebuie predat numărul, neglijîndu-se compunerea și descompunerea lui în 2 sau 3 numere, precum și preocuparea pentru formarea scrierii corecte și estetice a cifrelor.

În predarea operațiilor de adunare și scădere, s-a insistat asupra înțelegerii lor, pe baza cunoștințelor despre mulțimi de elemente concrete (de obicei figuri geometrice, riglete etc.), iar în momentul în care a trebuit să se aplice cunoștințele predate în rezolvarea unor probleme simple s-a constatat că unii elevi întîmpină greutăți.

La clasa a II-a atenţia a fost dirijată **spre procedeul** prin care să se predea operaţiile, asupra materialului didactic folosit. S-a insistat pe introducerea unor etape ale scăderii, cu care învăţătorii nu erau familiarizaţi — de exemplu 15—8 să se facă prin scăderea cifrelor de la scăzător, totdeauna din 10 şi apoi adunarea restului obţinut la unităţile rămase. Acesta este un procedeu, dar după ce (conform programei pag. 6) se ajunge la automatisme şi elevul spune direct 15—8=7, de ce trebuie să se insiste pe acelaşi procedeu şi mai departe ?

SÎNT UNELE EXEMPLE, ca acestea, ce ar putea fi date din tematica sau din procedeele folosite cu prioritate în predare şi care au captat atenţia şi efortul autorilor şi ca urmare şi a cadrelor didactice care trebuiau să le aplice, în dauna altora.

Ceea ce vreau însă să aduc pe prim plan este un aspect al modului în care se pot folosi **problemele,** ca mijloc de dezvoltare a raţionamentului copiilor de clasele I şi a II-a şi cum acestea pot oferi cadrul îmbinării armonioase a întregii materii parcurse.

Oricare ar fi conţinutul programei, oricare ar fi procedeul folosit pentru predarea unei anumite teme, matematica a fost şi rămîne disciplina care, prin dezvoltarea gîndirii, a raţionamentului, a inteligenţei, dă calea de rezolvare a problemelor puse de viaţă în faţa oricărui om.

George Polya în „Descoperirea în matematică" spune la un moment dat : „a rezolva o problemă înseamnă a găsi o ieşire dintr-o dificultate, a atinge un obiectiv care nu este direct accesibil, iar a găsi soluţia, este o performanţă specifică inteligenţei... care este apanajul distinctiv al speciei umane".

Învăţătorul, care pune temelia dirijării şi formării inteligenţei copilului, trebuie să ştie care este rolul **problemelor** şi să le folosească ca atare.

În rîndurile de faţă nu mă voi referi la rolul problemelor în cadrul orelor de matematică în general, ci voi da unele exemple de probleme cu ajutorul cărora se pot stabili corelaţii între cunoştinţele studiate, contribuind la formarea şi dezvoltarea raţionamentului.

Problema, fie că e dată elevului de clasa I sau a XII-a, rezolvarea ei trebuie să parcurgă anumite etape, etape care la anumite vîrste sînt mai mult sau mai puţin evidente.

Printre etapele obligatorii, realizate ţinînd cont de particularităţile de vîrstă, amintim : **înţelegerea** problemei, **dirijarea** atenţiei spre părţile ei principale — ce este cunoscut şi necunoscut —, **stabilirea relaţiilor** dintre aceste părţi şi, în sfîrşit, **transformarea raţionamentului în relaţii matematice,** operaţii, adică **rezolvarea,** care constituie scopul final urmărit.

Este destul de dificil, dar deloc de neglijat problema „cum să înveţi pe altul să formuleze un raţionament", cum să-l transforme în relaţii matematice, cu atît mai mult cu cît nu putem lăsa la întîmplare acest proces.

Elevului nu trebuie să i se ceară direct să rezolve o problemă, să dea rezultatul numeric, ceea ce ar subînţelege rezolvarea, ci trebuie învăţat să înţeleagă sensul problemei, să fie în stare să explice legătura dintre date cu propriile lui cuvinte şi în ultimă instanţă, rezolvarea.

PENTRU A REALIZA ACEST SCOP, trebuie ca învăţătorul să dea dovadă de flexibilitate în gîndirea proprie, intervenind atît cu probleme tipice cît şi cu probleme particulare, reieşite din practica de zi cu zi.

Rezolvarea unei probleme este o muncă de creaţie, deci învăţătorul, modelatorul personalităţii copilului, trebuie să ştie să creeze probleme, să le facă înţelese de elevi, iar aceştia să le rezolve conştient.

Avînd în vedere vîrsta încă mică a şcolarilor din primele clase, problemele trebuie să îmbrace forma „întîmplărilor" reale la care sînt puşi să participe, elevii să intre firesc în atmosfera lor.

Pentru a veni în ajutorul învăţătorilor în sensul arătat mai sus, voi da cîteva exemple de **probleme,** diferite de cele obişnuite în manuale.

Mai întîi, descriem desfăşurarea unei lecţii de recapitulare a adunării şi scăderii în care au fost incluse probleme diferite.

Principalele etape ale lecţiei au fost :

— numărarea de la 1 la 10, înainte şi înapoi ;

— scrierea cifrelor 2, 4, 5, 7 pe care elevii nu le scriu corect ;

— descompunerea numerelor 7, 8 şi 10 în 2 şi 3 numere cu ajutorul rigletelor ;

— rezolvarea cîtorva exerciţii de adunare şi scădere în concentrul 1—10 ;

— compararea cîtorva perechi de numere ;

— construirea la tablă şi elevii pe caiete a următoarelor mulţimi :

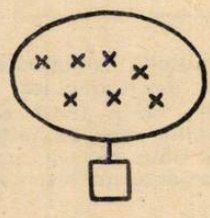


Fig. 1

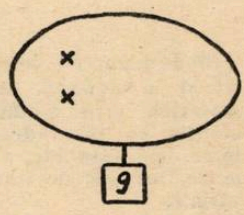


Fig. 2

Elevilor li s-a cerut să scrie cardinalul primei mulţimi (fig. 1) şi să completeze elementele lipsă din fig. 2 — corespunzător cardinalului dat.

Folosind rezultatele modului de lucru din primele două exerciții, s-a desenat la tablă cu cretă colorată fig. 3. Pentru că elevii cunoșteau ce au de făcut, s-a discutat modul de rezolvare, după două minute, timp în care ei au completat elementele care lipseau.

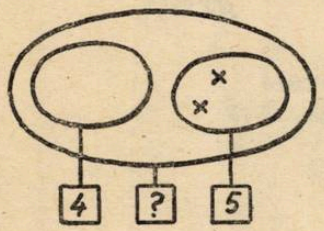


Fig.3

Au completat cele 4 elemente în prima diagramă, alte 3 elemente (pentru că 5—2=3), în diagrama a 2-a și au adunat elementele celor două mulțimi, disjuncte pentru a afla cîte elemente are reuniunea lor 4+5=9, (elevii cu un ritm mai lent de învățare au numărat elementele reuniunii).

S-a desenat apoi la tablă fig. 4, care s-a rezolvat în același timp la tablă și pe caiete.

Trebuie să completăm încă două elemente în prima diagramă pentru că 4—2=2.

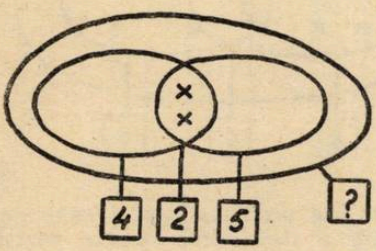


Fig.4

În diagrama a doua completăm cu 3 elemente pentru că 5—2=3, cele două elemente ale mulțimii intersecție fac parte din ambele mulțimi date.

Reuniunea va avea 2 + 2 + 3 = 7 elemente sau (4+5)—2=9—2=7 elemente, 2 fiind elementele comune care în suma 4+5 intră de două ori.

Exemplele 3 și 4 au fost precedate de scurte discuții în care s-a stabilit ce se dă și ce se cere.

Se trece apoi la ultima problemă (Problema 1) și cea mai dificilă pe care o descriu așa cum s-a prezentat, sub forma unor **discuții** directe cu întreaga clasă.

— Copii, numărați cîți colegi sînt pe rîndul de la ușă !

Un elev de pe rîndul indicat răspunde „9", clasa ripostează „sînt 10".

— Cine are dreptate ? Clasa numără cu interes.

— 10 sînt, tovarășa învățătoare ! răspund mai mulți.

Unii din rîndul respectiv mai ezită, 9, 10.

Se discută greșeala și se constată că cei care răspund 9 nu se numără și pe ei. Elevii devin veseli, se amuză de greșeală.

— Cu acești 10 elevi, continuă învățătoarea, vreau să pregătesc o mică șezătoare : 8 elevi trebuie la o suită de dansuri și 4, la poezii.

Ce ziceți, pot să realizez ce-am gîndit ?

Elevii se întrec să dea răspunsuri, bucuroși, că o pot ajuta pe tovarășa învățătoare.

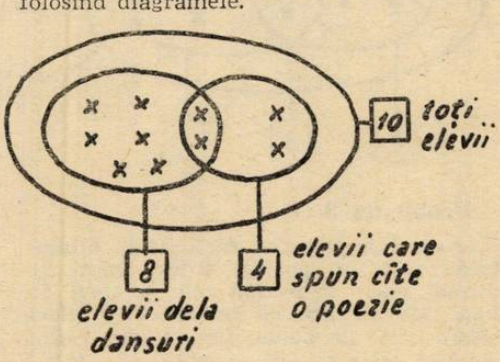
Reținem răspunsurile :

— Nu se poate, mai trebuie 2 copii.

— Trebuie ca eu să spun două poezii și colega mea două poezii, dă soluția o elevă din cei zece elevi stabiliți.

Elevii au intrat în atmosfera problemei, dar problema nu este completă, elevii au sesizat, trebuie să se intervină cu noi **condiții** : fiecare din cele 4 poezii trebuie recitată de cîte un singur elev, serbarea trebuie realizată numai cu cei 10 elevi.

Se revine asupra problemei, se fixează conținutul și un elev se oferă să o rezolve folosind diagramele.



Răspunsul : 2 elevi vor participa și la dansuri și vor spune cîte o poezie.

Ora a fost antrenantă, a conținut suficiente momente în care raționamentul copilului a fost pus la grea încercare, participarea la oră a fost activă fără semne de oboseală. În final, elevii au fost foarte mulțumiți că au ajutat învățătoarea să știe ce are de făcut pentru șezătoarea de sîmbătă, care a trebuit să aibă loc neapărat, realizîndu-se și scopul educativ al lecției de matematică.

ALTE EXEMPLE DE PROBLEME

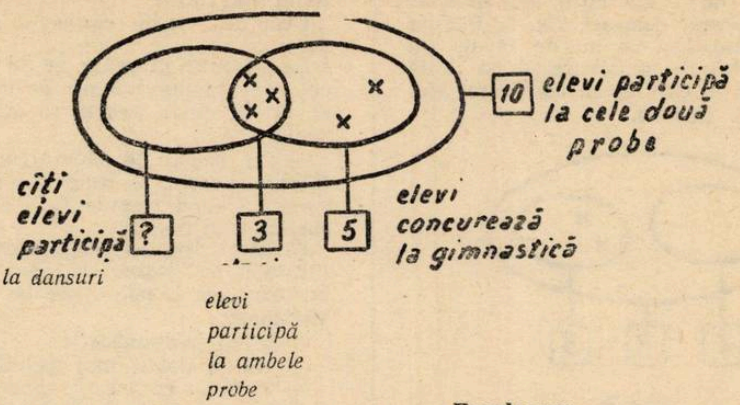
Problema 2

10 elevi din clasa I participă la un concurs de gimnastică și dansuri. Cinci elevi concurează la gimnastică, din care 3 la ambele probe.

— Cîți elevi participă numai la dansuri ?

— Cîți elevi participă în total la dansuri ?

Pentru înțelegerea problemei folosim următoarea figură

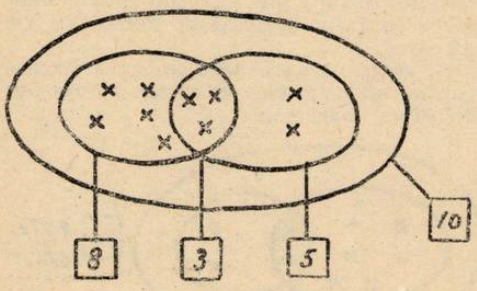


Rezolvarea

10—5=5 elevi participă numai la dansuri

5+3=8 elevi participă la dansuri.

Deci figura completată va fi astfel



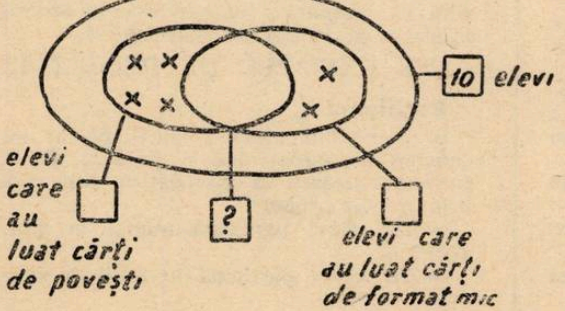
Problema 3

10 elevi împrumută cărți de la bibliotecă; cărți de povești și de poezii de format mare și format mic. 4 elevi au luat cîte o carte de povești și 2 elevi cîte o carte de poezie format mic, restul elevilor au ales cîte o carte de povești de format mic.

— Cîți elevi au luat cărți de povești de format mic?

— Cîți elevi au luat cărți de format mic, știind că fiecare a luat cîte o singură carte?

Pentru înțelegerea problemei folosim următoarea figură:



Rezolvarea

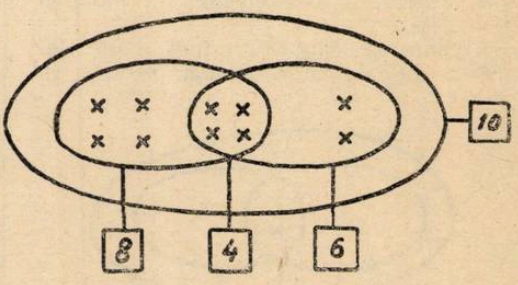
4+2=6

10—6=4 elevi au împrumutat cărți de povești de format mic

4+4=8 elevi au împrumutat cărți de povești

4+2=6 elevi au împrumutat cărți de format mic (4 de povești și 2 de poezii).

Deci, figura completată va fi următoarea:



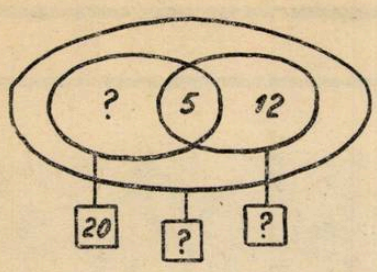
Aceste probleme pot fi adaptate și la clasa a II-a luînd numere corespunzătoare, după cum problemele pentru clasa a II-a pot fi formulate pentru clasa I, cu aceeași grijă de a modifica numerele în mod corespunzător.

În aceste 3 exemple, operațiile cu mulțimi, ilustrate cu ajutorul diagramelor, au ajutat atît la înțelegerea conținutului problemelor, la fixarea datelor cunoscute și necunoscute, precum și la formarea raționamentului necesar rezolvării lor.

În problemele ce urmează voi porni de la reprezentarea unor operații cu mulțimi, numărul elementelor fiind înscris în interiorul diagramelor și se cere să se formuleze pe baza lor, diverse probleme.

Problema 4

20 de elevi din clasa a II-a aranjează vitrinele din clasă și de pe holul școlii, dintre care: 5 aranjează vitrinele din clasă, alți 12 elevi înfrumusețează clasa.



— Cîți elevi lucrează în clasă ?

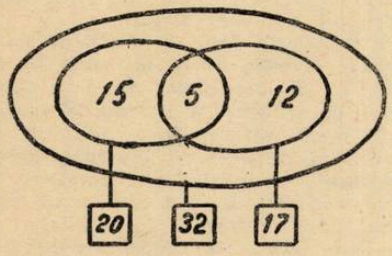
— Cîți elevi aranjează vitrinele de pe hol ?

— Cîți elevi sînt în clasă știind că toți au participat la această acțiune ?

Observație : Putem să ne oprim la 1 sau 2 întrebări.

Rezolvare

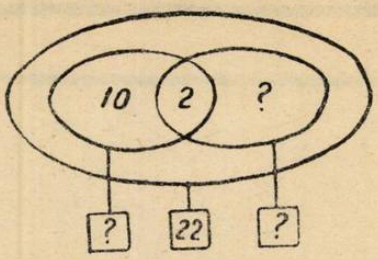
12+5=17 elevi lucrează în clasă
20—5=15 elevi lucrează numai pe hol
Figura va arăta astfel :



În clasă sînt 15+5+12=32 elevi sau (20+17)—5=37—5=32 elevi.

Problema 5

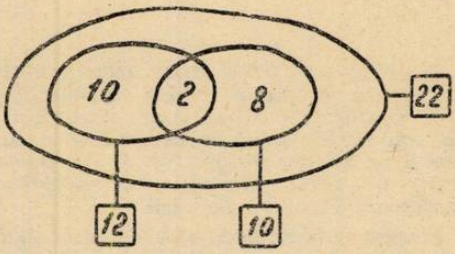
22 elevi merg la un film : 10 au locuri la parter, 2 la balcon iar restul stau în picioare la balcon.



— Cîți elevi au locuri ?
— Cîți elevi stau în picioare ?
— Cîți elevi sînt la balcon ?

Rezolvare

10+2=12 elevi au locuri pe scaune
22—12=10 elevi stau în picioare
10—2=8 elevi stau în picioare la balcon
2+8=10 elevi sînt la balcon.
Figura va fi :



Consider că prin exemplele date am sugerat modalități de corelare a materiei parcurse despre operații cu mulțimi, operații cu numere și de educare a gîndirii matematice a elevilor în vederea găsirii soluțiilor unor probleme, pe care le putem întîlni la orice pas.

Este o manieră nouă de a gîndi, dificilă pentru cei ce-au fost formați pe o altă structură, dar consider că eficace în a depăși dificultatea adulților pentru a veni în ajutorul celor care abia acum învață să gîndească, elevii din primele clase.

(Urmare din pag. 37)

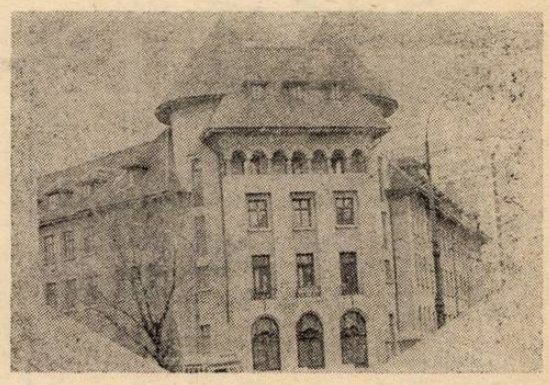
ireversibil în starea actuală a cunoștințelor noastre" (p. 33). Autorul subliniază însă că această definiție rezumativă trebuie completată printr-o descriere a elementelor de specificitate și insistă, mai ales, asupra ritmurilor inegale în dezvoltarea diferitelor sectoare biopsihologice ale personalității debilului mintal, cu alte cuvinte, asupra „heterocroniei", precum și asupra unei „organizări mintale specifice", pe fondul cărora se reliefează, mai mult sau mai puțin pregnant, „vîscozitatea genetică", inerția patologică a reacțiilor, rigiditatea comportamentelor ș.a.

Primele capitole oferă o amplă analiză a evoluției concepțiilor și a atitudinii societății față de debilii mintal. Chiar dacă la început rămînem cu impresia unei poziții obiective față de diferitele teorii care încercau să explice proveniența debilității mintale printr-un fenomen de degradare treptată a ființei umane (P. Morel) sau printr-un fenomen de regres spre rase considerate în mod arbitrar inferioare (L. Down), în cele din urmă constatăm că autorii își exprimă dezacordul față de aceste teorii neștiințifice. care au stat la baza diferitelor atitudini retrograde față de deficienți, culminînd cu „crimele naziste săvîrșite împotriva celor cărora le era negată valoarea umană, inclusiv alienații și înapoiații" (p. 48).

Datele referitoare la componența eșantioanelor investigate scot în evidență proporția ridicată a subiecților provenind din anumite medii sociale, îndeosebi din familii de muncitori necalificați sau din familii domiciliate în mediul rural. Autorii încearcă să explice acest fenomen prin orientarea prioritară a debililor mintal spre activități accesibile — cum sînt unele munci agricole și, în general, muncile necalificate — care îi solicită mai puțin sub aspectul efortului intelectual și al adaptării la ritmuri susținute de lucru. Așa cum se arată însă și în textul de pe coperta volumului tradus, ponderea mare a subiecților provenind din mediile sociale nevoiașe se datorește, în primul rînd, profilului de ocrotire al instituțiilor speciale de stat din care au fost recrutate eșantioanele de cercetare. Dacă în aceste instituții sînt plasați, de regulă, copii deficienți mintal din familii lipsite de o bază materială, copiii cu aceeași deficiență, dar aparținînd unor familii înstărite, au posibilitățile materiale pentru a fi orientați spre alte forme și

(Continuare în pag 53)

PASIUNI



Nimic mai firesc decît acest generic care definește paleta activităților desfășurate de talentatul și entuziastul colectiv de peste 70 de dascăli ai Liceului de filologie-istorie nr. 1 din București, al cărui director este tovarășa profesoară Eleonora Popescu.

Flacăra culturii avea să ardă în această ctitorie încă de la înființarea ei — de peste o jumătate de veac — și pînă în zilele noastre, pregătind ani de-a rîndul generații care au contribuit la sporirea zestrei noastre spirituale. Unii dintre ei, astăzi colegii profesorilor lor, în aceeași școală, mărturisesc cu mîndrie și profundă emoție recunoștința ce o poartă dascălilor lor care le-au îndrumat primii pași în viață, care odată cu cunoștințele transmise le-au sădit în suflete și dragostea de muncă, pasiunea pentru studiu, perseverența, spiritul de dăruire, o înaltă conștiință morală și dragostea față de om.

Desigur că numai în această ipostază — cea de dascăl — numai pătrunzînd în „laboratorul de creație" al fiecăruia îți poți da seama de truda imensă, eforturile, „arderile" pentru „debutul" fiecărei ore de clasă, indiferent de anii înscriși în cartea de muncă a acestei cariere.

Această „recuzită" face parte integrantă din foaia de drum a celor ce și-au ales această nobilă profesie. Iar dacă beneficiarii lor direcți — elevii — descoperă aceste „nestemate" la dascălii lor, fără îndoială că numele acestora va rămîne încrustat în memorie toată viața, și nu de puține ori le-au fost sau le vor fi modele de viață. Dar pentru asta sînt necesare, pe lîngă o pregătire profesională solidă, pasiune, dăruire, perseverență, dragoste față de profesie și, mai ales, dragoste față de copii.

Întrebată de ce și-a ales cariera de dascăl, directoarea liceului, a cărei căldură sufletească, blîndețe, tact, modestie, foarte multă modestie, te fac să te simți aproape de această ființă născută anume parcă să modeleze suflete, ne-a răspuns pe tonul cel mai firesc :

— Dragostea față de copii, de oameni, de a-i înțelege, de a pătrunde în sufletele lor, de a-i ajuta, de a fi aproape de ei și la bine și la rău. Școala este viața mea ; *mi-am dorit mult să devin dascăl, și după mari eforturi, deoarece condițiile materiale ale familiei mele erau modeste, în cele din urmă, mi-am văzut visul împlinit.*

— Este suficientă numai dragostea față de copii ?

— Nu, desigur că nu ! Se înțelege că într-o asemenea muncă de mare răspundere pentru ce dai societății, ce fel de oameni pregătești, ce lași în urma ta, nu sînt suficiente numai sensibilitatea, înțelegerea, dragostea. Consider că acestea trebuie dublate, permanent, de autodepășirea ta, ca pregătire profesională, psihopedagogică, politico-ideologică, o luptă permanentă cu tine însuți, *și aș zice că* simțul măsurii *este definitoriu în cadrul contactului care se stabilește între profesor și universul lăuntric al elevului.*

Cu atît mai mult astăzi se cere această perfecționare a fiecăruia, să fim cu adevărat contemporanii epocii pe care o trăim, să-i înțelegem sensurile, pulsul, să-i descifrăm viitorul și să participăm la realizarea acestuia prin modul cum formăm, educăm tinerele generații — avînd în vedere marile sarcini ce stau în fața școlii impuse de comandamentele societății noastre.

Este necesar și posibil, totodată, acest lucru, astăzi, cînd școlile dispun de o bază materială modernă, de cadre didactice bine pregătite.

Și în liceul nostru s-au făcut eforturi mari de către întregul colectiv didactic, cu sprijinul elevilor, al părinților, al In-

spectoratului școlar al municipiului, al Sectorului de partid, pentru crearea unei baze materiale moderne, a dotării cabinetelor și laboratoarelor cu aparatura necesară desfășurării lecțiilor la parametrii ceruți de noua etapă a învățămîntului nostru. Mă refer la nota de creativitate pe care au reușit s-o imprime cadrele noastre didactice fiecărei lecții, elevul devenind în aceste condiții un partener, un cooparticipant în actul de predare-învățare. Desigur că am căutat permanent să folosim metode de predare active, care să dea posibilitatea antrenării tuturor elevilor, dar și tratării lor diferențiate, în funcție de posibilitățile intelectuale, de particularitățile fiecăruia. Se folosesc, de pildă, cu bune rezultate fișele de activitate independentă, fișele de verificare, problematizarea, demonstrația, lecția-dezbatere, învățarea prin descoperire, conversația (geografie), conspecte, comentarii stilistice, fișe de studiu cu temă, procesele literare, problematizarea (lb. română), folosirea de izvoare, texte, documente, lecția la muzeu, (istorie), lecția-experiment (fizică, chimie, biologie etc.).

Dispunînd de o bogată aparatură audio-vizuală se folosesc lecții de T.V.S.I. 1. la clasa a V-a și clasa a XII-a (geografie); de asemenea, se folosește aspectomatul, epidiascopul, retroproiectorul, diafilme, diapozitive, albume, hărți, grafice, schițe etc. la toate disciplinele, benzi cu exerciții gramaticale și vocabular activ, lecturi model etc. (lb. străine).

— Cu alte cuvinte sînteți permanent la „porțile căutării" ?

— Da ! Întregul colectiv manifestă o mare receptivitate față de „nou", față de tot ce conduce la optimizarea procesului de învățămînt.

— Ne puteți enumera cîteva direcții care să evidențieze aceste căutări, eforturi de perfecționare a tehnologiei didactice ?

— Și despre acest lucru se poate vorbi mult. Pe scurt, cred că în primul rînd s-ar putea înscrie preocuparea tuturor catedrelor, a fiecărui cadru didactic, de realizare a unei predări interdisciplinare, cunoscîndu-se efectele pozitive deosebite asupra lecției, și bineînțeles a elevilor. Sesizarea de către elevi a cunoștințelor însușite la diferite discipline de învățămînt, corelarea acestora duce la formarea unei mobilități a gîndirii, le formează puterea de selecție, discernămînt și în același timp de sinteză. De asemenea, le formează convingeri științifice cu privire la materialitatea lumii, cauzalitatea fenomenelor, legăturile și interdependențele dintre ele, cunosc astfel legile care guvernează fenomenele naturale și sociale.

Mai mult, aș vrea să subliniez că s-a elaborat chiar o tehnologie didactică adecvată predării interdisciplinare, și aici aș menționa rezultatele valoroase obținute la obiectul geografie (prof. Ion Mierlă), care a participat deja și la cîteva schimburi de experiență între Casa corpului didactic din București, cu cele din Tg. Mureș și Suceava pe această temă. În cabinetul de geografie, studenții de la Facultatea de geografie-geologie și-au desfășurat activitatea practică cîțiva ani ; tot aici a avut loc și un schimb de experiență cu un grup de geografi din R.D.G. Vreau să menționez colaborarea fructuoasă pe care o avem, privind predarea interdisciplinară, cu Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, care a desfășurat și un experiment în liceul nostru, în cadrul catedrei de geografie, pe această temă.

Desigur că predarea interdisciplinară nu se poate realiza fără colaborarea dintre catedre, schimbul de experiență, interasistențe etc. ; de exemplu, profesorii de geografie colaborează cu cei de chimie, fizică, biologie, economie politică, filozofie, istorie ; cei de matematică au o bună colaborare cu profesorii-ingineri de la catedra de tehnologie, cei de fizică cu cei de chimie etc.

O altă direcție pe care aș vrea s-o menționez, tot pe linia preocupărilor privind modernizarea tehnologiei didactice este lecția pe bază de experiment, care se desfășoară cu bune rezultate, de ani de zile în laboratoare, la fizică, matematică, chimie, biologie, disciplinele tehnice, folosindu-se, desigur, modalități adecvate specificului disciplinelor respective.

Munca de cercetare constituie una din pasiunile colectivului nostru, imprimînd-o cu bune rezultate și elevilor.

Și cred că o altă trăsătură a angajării cu toată responsabilitatea a colectivului nostru este actualizarea lecțiilor, ancorarea lor în viața practică, reală, un aport substanțial aducîndu-l în această direcție folosirea, integrarea documentelor de partid în lecții, dînd acestora adevărata dimensiune reală.

— Înțeleg că experiența îndelungată, de peste 27 de ani, pe care o aveți în munca de îndrumare și control, v-a ajutat să creați în rîndul colectivelor de muncă o adevărată emulație ?

— Cred că da ! Rezultatele obținute sînt rodul unor strădanii mari de ani de zile, dar oră de oră ; despre ele se poate vorbi foarte mult. Cu prilejul sărbătoririi semicentenarului liceului s-a făcut un asemenea bilanț și vă pot spune că am trăit cu toții clipe de mari emoții, clipe de neuitat. Într-adevăr, i-am dat semnificația de eveniment pentru viața școlii și credem că pe bună dreptate, dacă avem în vedere rezultatele bune obținute de atîtea generații de elevi.

— Referitor la pregătirea cadrelor didactice ce ne puteți spune ?

— Aș vrea să subliniez faptul că avem 33 de cadre cu gr. I și 25 cu gr. II. Cu cadrele didactice tinere ducem o perma-

nentă și atentă muncă de integrare în colectivul nostru, sprijinindu-i mai ales pe linia perfecționării metodice, unde considerăm că au carențe mai mari.

Mulți profesori au fost și sînt antrenați în activități de răspundere, or, acestui fapt îi găsim o explicație și în afirmarea lor pe tărîm științific, alături de cel didactic și obștesc. Semnificativ în această muncă plină de dăruire și pasiune pentru continua lor desăvîrșire, și implicit pentru continua perfecționare a procesului de învățămînt, este aceea că generații de elevi au învățat după manuale de fizică, chimie, biologie, zoologie, botanică, matematică, muzică, spaniolă ș.a. elaborate de profesorii liceului nostru. Pe lîngă faptul că sînt buni specialiști, puternic ancorați în munca de cercetare, experimentare, sînt și buni metodiști. Au fost elaborate culegeri metodice, îndrumătoare, caiete de muncă independentă, lucrări de literatură beletristică, de artă și compoziție. În periodicele de la noi și de peste hotare figurează nume ale foștilor și actualilor profesori ai liceului nostru cu un număr de peste 150 de articole de specialitate, studii, versuri, texte transpuse în compoziții muzicale, distinse cu premii și mențiuni la diferite concursuri și festivaluri naționale.

Întrebînd-o pe tovarășa profesoară Elena Pascu, membră a B.O.B., cum ar defini-o pe directoarea liceului ne-a spus:

„Un Om, un comunist de omenie — așa cum ne îndeamnă secretarul nostru general, tovarășul Nicolae Ceaușescu, să fim toți comuniștii — o neobosită, veșnic în mijlocul problemelor, cu exigență și tact, un om care luptă permanent să depășească prezentul, nu numai cu gîndul, dar și cu fapta. A reușit să închege un colectiv cum puține sînt, poate, un colectiv harnic, conștiincios, pasionat, este un model de cadru didactic, este omul care la nevoie uită de sine. Nici pensionarii liceului nostru nu sînt uitați...".

Să viețuiești pentru alții, să fii alături de ei, să nu-i uiți nici atunci cînd anii le-au recomandat repaus — pensionarea, pentru că cel ce și-a desfășurat viața într-un asemenea „laborator" — cu drept de unicat — chemarea din el spre această profesie nu se stinge cu ultimul sunet de clopoțel.

Dascăl prin vocație, directoarea Eleonora Popescu a înțeles acest lucru, inventînd un liant între școală și pensionari. De 8 Martie, în fiecare an, pensionarii sînt invitați și sărbătoriți într-un cadru festiv.

— Din cîte cunoaștem, liceul dv. a obținut rezultate bune și în cadrul integrării învățămîntului cu producția. Am dori să ne împărtășiți cîteva din preocupările pe această linie.

— *Unele rezultate referitoare la acest aspect al activității noastre au fost semnalate și în „Scînteia", în 1974, printr-o anchetă organizată pe această temă, fiind inclus și liceul nostru.*

Centrul de ateliere al liceului, în cadrul activității de instruire practică, pregătește elevi în meseriile de lăcătuș, strungar, prelucrător prin așchiere, confecționer-textile, stenodactilograf. În vederea realizării planului de producție, care a crescut an de an, estimîndu-se anul acesta la 470 000 lei, colaborăm cu Întreprinderea „Mecanica fină", I.I.S. „Suveica", Spitalul Brîncovenesc, Muzeul de artă al R.S.R.

Cu sprijinul Inspectoratului școlar al municipiului București, al Sectorului de partid, am reușit să asigurăm atelierelor-școală o dotare bună, și cadre bine pregătite. În atelierele de lăcătușerie și strungărie se lucrează piese pentru întreprinderea „Suveica", iar în atelierul de confecții textile se lucrează huse și cearșafuri pentru Spitalul Brîncovenesc.

Prin munca lor, cu ingeniozitate și talent, elevii noștri au creat pentru clase cuiere, jardiniere, suporturi pentru flori, pe culoare gazete de perete și vitrine, repară paturi pentru internat, confecționează fețe de masă pentru cantină. Aș adăuga că mobilierul (mese, scaune, pupitre etc.) pentru cabinetele de științe sociale, geografie și limbi străine este executat în întregime în atelierele-școală, precum și cele peste 150 de perdele brodate cu care s-a înnoit școala noastră. Consider că o reală contribuție în formarea deprinderilor practice la elevi sînt și cele trei cercuri tehnice care funcționează în liceul nostru: de pirogravură, desen tehnic și de proiectare.

— Ați participat ca delegată la primul forum al dascălilor — Congresul educației și învățămîntului. Ce înseamnă pentru activitatea dv., a colectivului liceului, acest eveniment ?

— *Mult, foarte mult. Întregului învățămînt i s-au deschis noi perspective, pentru a căror îndeplinire toți dascălii trebuie să ne mobilizăm întreaga capacitate, pentru ca școala să fie la înălțimea sarcinilor ce-i stau în față.*

Chiar din primele zile, după Congres, împreună cu întregul colectiv didactic, am elaborat un plan de acțiune, de perspectivă, cu sarcini și termene precise — obiectivul fundamental fiind obținerea unei noi calități în procesul instructiv-educativ.

Vom acorda o mare atenție modernizării lecției, creșterii eficienței actului de predare-învățare. În acest scop, am stabilit, împreună cu șefii de catedră, o serie de acțiuni ce se vor desfășura la nivelul catedrelor, cunoscîndu-se resursele inepuizabile de perfecționare psihopedagogică ce le dețin aceste organisme metodice.

Lecțiile deschise, deja avem stabilită ziua „lecțiilor deschise" care au loc săptămînal în liceu, vor fi în număr mai mare, vom organiza interasistențe,

schimburi de opinii intercatedre, la obiectele înrudite, se vor elabora referate, informări în specialitatea respectivă etc., sînt numai cîteva din măsurile care deja au început să fie aplicate.

Cercetarea — experiment va însoți permanent activitatea cadrelor didactice. Rezultatele valoroase obținute de unele cadre didactice, validate de practică, vor fi generalizate.

Am stabilit ca pînă la sfîrșitul anului toate cadrele didactice să viziteze împreună cu elevii liceului întreprinderile cu care colaborăm, să li se explice diverse procese tehnologice care-i interesează, în funcție de profilele de meserii pe care le practică în liceu.

Vom invita, de asemenea, factorii de răspundere din conducerile întreprinderilor respective să participe la unele acțiuni practice desfășurate de elevi în atelierele școală, acolo unde este cazul acordîndu-le asistența tehnică necesară. Vrem, cu alte cuvinte, să implicăm mai mult cadrele didactice în aspectele practice ale activității elevilor noștri, în felul acesta putînd deveni mai buni orientatori în alegerea profesiunii de către elev.

Avînd în vedere profilul liceului, faptul că anul acesta se vor sărbători 2050 de ani de la înființarea primului stat dac centralizat, am elaborat un plan de acțiuni, împreună cu Facultatea de istorie, Institutul „N. Iorga", Institutul de tracologie și Muzeul de arheologie. De asemenea, vom organiza o excursie cu elevii la Deva. Se va mai organiza un concurs de geografie „Să ne verificăm cunoștințele" și un altul pe tema „File din istoria U.T.C.-ului".

Cu conștiința marilor responsabilități ce ne stau în față, vom face totul să dăm economiei și culturii tineri cu înaltă calificare, educați în spirit revoluționar, muncitoresc, să-i formăm nu numai ca specialiști, ci și ca adevărați oameni, cinstiți, demni, vajnici apărători ai gliei străbune, să le sădim un sentiment puternic de dragoste față de patrie, popor, față de partid, față de înțeleptul și neînfricatul nostru conducător, făuritorul României de azi și de mîine.

A fi dascăl — o vocație, o chemare, un imens „rezervor" de generozitate și umanitate.

P. Florica

Grigore Tăbăcaru

Valoroasa antologie intitulată *Grigore Tăbăcaru*, datorată lui Dumitru Muster și Constantin Moscu, se adaugă în mod fericit seriei de „restituiri" — ca să folosim un termen din literatură — prin care Editura didactică și pedagogică își îndeplinește sarcina de mare răspundere a valorificării moștenirii culturale la noi.

Dincolo de tribulațiile vieții și carierei sale Grigore Tăbăcaru s-a afirmat la începutul veacului acestuia ca o figură luminoasă și o personalitate distinctă pe tărîmul educației, fiind un exemplu de abnegație și dăruire profesională. Vasta și multilaterala sa activitate științifică ne arată cu deosebită forță de convingere că acest „Pestalozzi al școlii românești", cum l-a supranumit Edouard Claparède, a fost — după opinia autorilor înșiși — „un precursor în variate aspecte încă actuale în teoria pedagogică și în practica școlară..." și „s-a manifestat cu o precocitate care vădește o certă și puternică vocație de pedagog și educator". Într-o viață de numai 56 de ani a publicat 25 de volume, peste 100 de articole de specialitate, a fost autor de manuale școlare, editor și conducător a 10 reviste, precum și întemeitorul a numeroase instituții pedagogice, culturale și obștești. Iată de ce lucrarea impresionează și se impune, înainte de toate, prin răbdarea, migala și tenacitatea cu care cei doi autori ai ei au reușit să recompună, din datele disparate ale întinsei rețele biografice și bibliografice, concepția didactică și fizionomia spirituală a acestui pedagog de excepție. Cele două secțiuni de bază ale cărții — un amplu studiu introductiv și o reprezentativă selecție de scrieri pedagogice — înfățișează două ipostaze ale personalității lui Grigore Tăbăcaru. Îl vedem mai întîi ca apărător neobosit al învățămîntului în încleștarea acestuia cu precaritatea condițiilor materiale și social-politice de la începutul veacului nostru și, apoi, ca fondator însuflețit al concepției pedagogice înaintate, progresiste. Aspectele acestea sînt urmărite și analizate în deplina lor unitate și interacțiune, asigurîndu-se fundamentarea științifică și obiectivă a oricărei aprecieri privitoare la etapele și momentele străbătute de ilustrul pedagog. Așa, bunăoară, cunoașterea timpurie a scrierilor unor pedagogi români și străini cu vederi înaintate contactul nemijlocit cu realitățile din școlile moldovene, ca și observațiile îndelungate obținute pe baza unor cercetări experimentale sistematice l-au ajutat să se desprindă pentru totdeauna din brațele ispitei herbartiene și să adopte metode științifice de investigare a procesului de instrucție și educație. Concluziile teoretice și practice la care a ajuns, de unul singur ori în colaborare cu cei din jurul lui, nu numai că au revoluționat concepția pedagogică în ansamblul ei, dar ele își păstrează și astăzi valabilitatea. Orizontul preocupărilor sale cuprinde un teritoriu atît de larg, încît, pe bună dreptate, autorii afirmă că „nu este problemă școlară în care un cercetător să nu găsească în opera lui Tăbăcaru o poziție științifică, rezultate concrete, valoroase, îndrumare". Imperativele formulate de Grigore Tăbăcaru cu o jumătate de secol în urmă, dar cărora acesta nu le-a văzut împlinirea în timpul vieții, au devenit realități abia în zilele noastre, în anii socialismului biruitor. Să ne gîndim numai la asigurarea pregătirii profesionale a fiecărui tînăr, la obligativitatea învățămîntului pînă la 18 ani, la corelarea conținutului programelor școlare cu particularitățile de vîrstă și psihopedagogice ale elevilor, la rolul cercetării în practica școlară, la educarea moral-cetățenească și așa mai departe. Și, spre a înțelege cît de înaintată era viziunea pedagogică a lui Grigore Tăbăcaru, este de ajuns să arătăm că el atribuia instrucției în genere o accepție foarte apropiată de sensul de astăzi al noțiunii de educație permanentă : „Adevărata școală — scria el — începe după ce copilul rămîne singur și aceasta atîrnă de gustul ce i-a rămas pentru școală, pentru a continua ceea ce ea l-a de-

Prof. SABIN SELAGEA

(Continuare în pag. 53)

CRITICA ȘI CONȘTIINȚA CRITICĂ A PEDAGOGIEI

LAZĂR VLĂSCEANU

Sîntem convinși că nu exagerăm atunci cînd afirmăm că sînt puțini cei care să nu susțină necesitatea actuală a reconstrucției teoretice a pedagogiei. Iar această afirmație trebuie pusă în legătură cu apariția și dezvoltarea unei autentice conștiințe critice a pedagogiei, izvorîtă din propria reflexivitate epistemologică și din problematica în care s-a implicat odată cu inovațiile structurale de amploare ale sistemului de învățămînt și cu extinderea și aprofundarea cercetărilor pedagogice sau de altă natură concentrate asupra educației. O astfel de conștiință critică trece din starea sa implicită într-un mod explicit de manifestare mai ales atunci cînd se confruntă cu un nou manual de pedagogie cum este cel recent apărut* la Editura didactică și pedogogică.

Dealtfel, tendința de reconstrucție teoretică a pedagogiei din țara noastră își are propria sa istorie mai recentă, începută de pe la sfîrșitul deceniului al șaptelea. Ca urmare, formele tradiționale de organizare teoretică a unui manual, curs sau orice altă lucrare de pedagogie au ajuns să fie considerate de tot mai mulți ca depășite de rezultatele cercetărilor privind educația, de structura actuală a învățămîntului sau de cerințele practice ale școlarizării.

În acest context ni se pare nu numai oportună, dar și necesară inițierea și amplificarea unei dezbateri privind eventuala structură optimă a unui manual sau curs de pedagogie, variantele posibile de pedagogii în funcție de cerințele practice actuale ale școlarizării sau de necesitatea calificării și perfecționării pregătirii personalului didactic. Noi ne vom referi la recentul manual de pedagogie elaborat de A. Dancsuly, M. Ionescu, I. Radu și D. Salade, remarcînd cîteva din soluțiile propuse de autori pentru problemele teoretice și practice ale pedagogiei și sugerînd totodată cîteva direcții care ar putea să ne preocupe în continuare.

* A. Dancsuly, M. Ionescu, I. Radu, D. Salade — *Pedagogie*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979. În continuare, trimiterile vor fi făcute la această lucrare.

1. Despre noul manual de pedagogie

Premisa înnorii teoretice este formulată încă din **Cuvîntul înainte** al manualului de pedagogie propus de colectivul de autori de la Cluj : „noile cerințe (...), care privesc întregul învățămînt, obligă pedagogia să-și reconsidere unele din categoriile cu care operează și să propună un stil de muncă adecvat acestor modificări. Pe acest drum al înnoirii, manualul de față întreprinde cîțiva pași înainte, preconizînd o nouă sistematizare a temelor, o tratare mai modernă a unor capitole, o pondere mai accentuată acordată adolescenței, încorporarea rezultatelor cercetării pedagogice și a unei informații noi din psihologie, metodologia cercetării etc.".

Date fiind aceste premise și realizarea lor concretă, încă de pe acum trebuie să spunem că acest manual de pedagogie este superior în multe privințe altor manuale care au avut o largă circulație în rîndul cadrelor didactice. Mai vechile manuale, care se adresau studenților și cadrelor didactice, se caracterizau printr-o mare fărîmițare a problemelor, prin multiplicarea numărului de principii și reguli așa-zis practice, fără a fi suficient fundamentate teoretic, prin istorismul exagerat și descriptivismul plat, prin pedagogizarea accentuată a modului de prezentare a cunoașterii teoretice, prin formulări simpliste care nu ofereau o perspectivă mai extinsă de înțelegere a mecanismelor acțiunii pedagogice și mai ales prin insuficienta racordare la actualul mod de organizare și funcționare a învățămîntului din țara noastră integrat cu producția, cu practica social-politică și de cercetare. De asemenea, mai vechile manuale erau axate cu prioritate pe caracteristicile psihologice și pedagogice ale vîrstei primare de școlarizare, acordînd prea puțină atenție specificului învățămîntului gimnazial și liceal.

Noul manual de pedagogie reușește să preia sau să introducă, așa cum deja s-a menționat, cîteva inovații constructive importante.

Astfel, pe ansamblu, este proeminentă preocuparea de a ordona tematica în funcție de logica reală a acțiunii educaționale și de temeiurile organizării sale instituționale. După o prezentare introductivă a dimensiunilor educației și pedagogiei, autorii se concentrează asupra interacțiunilor dintre factorii dezvoltării personalității, asupra scopului educației comuniste și principiilor fundamentale ale educației. Analiza structurii instituționale a școlii este urmată de două capitole referitoare la caracteristicile psihofizice ale dezvoltării elevului (în special ale celui aflat la vîrsta adolescenței), la dubla ipostază a acestuia de obiect și subiect al educației și la mecanismele de organizare școlară și politică a grupurilor și colectivelor de elevi. Această analiză este urmată de o prezentare a caracteristicilor pedagogice și profesionale specifice profesorului și relațiilor profesor-elev și de o introducere a cititorului în domeniul atît de important al organizării și funcționării procesului de învățămînt. Capitolele consacrate modalităților de structurare a conținutului învățămîntului, de organizare a activităților educaționale și de dirijare metodologică a activității didactice sînt urmate de analiza specifică a diferitelor laturi ale educației comuniste. Mai înainte procesul de învățămînt a fost considerat ca „suport al educației intelectuale" (p. 161—168), pentru ca în continuare să se prezinte obiectivele și metodologia specifică educației moral-politice, educației tehnologice și formării profesionale, educației estetice și educației fizice, sportive și sanitare. Ultimele două capitole tratează problemele conducerii școlii și pe cele ale cercetării științifice în pedagogie.

Din această succintă enumerare a temelor în succesiunea lor rezultă cîteva caracteristici specifice ale acestui manual. Mai întîi, menționăm că autorii au propus o regrupare inedită a temelor pentru a se conferi manualului un grad mai înalt de coerență problematică și de concentrare a cititorului pe logica specifică a procesului educațional și didactic. Unele probleme sînt tratate dintr-o nouă perspectivă mai sintetică și mai sugestivă pentru acțiunea practică a educatorului. Astfel, principiile didactice și principiile tradițional specializate pe laturi ale educației comuniste sînt reformulate, mai bine argumentate și prezentate ca „principii fundamentale ale educației", pentru că „tendința de a înmulți numărul principiilor, de a le compartimenta pe diferite domenii ale pedagogiei duce la diminuarea valorii lor de principiu, de teză normativă generală, confundîndu-se de multe ori cu anumite reguli de învățare sau de educare a copiilor" (p. 52). Autorii au optat pentru varianta prezentării „acelor principii generale care se referă la întreaga activitate educațională, în totalitatea și unitatea sa" (p. 53), eliminînd eventualele „paralelisme" și exprimînd „ideea unei educații integrale în care componentele instructive (informaționale) și cele educative (formative) se prezintă într-o strînsă corelație" (ibid.). Se pot menționa și alte sugestii interesante pentru inovarea structurii teoretice și problematice a pedagogiei. Astfel, raporturile dintre educația prin muncă, educația tehnologică și formarea profesională sînt tratate cu atenție, propunîndu-se delimitări mai precise și, totodată, corelații sugestive pentru demersurile educative. Obiectivele educației moral-politice sînt definite pe baza unui nou punct de vedere, poate discutabil, dar oricum suficient de cuprinzător pentru a permite corelarea lor cu „procesul de formare a profilului moral-politic" și cu metodologia educației morale. Procesul de învățămînt este prezentat nu numai prin caracteristicile bilateralității sale pedagogice, dar și pe baza unei interesante fundamentări psihologice, dîndu-se atenție „procesului de instruire ca modalitate de comunicare" (p. 149) și procesului de învățămînt în calitatea sa de „cadru organizat al activității de învățare și formare" (p. 152) și de „suport al educației intelectuale (p. 161 și următ.).

Desigur că în contextul de față nu putem decît să ne limităm la prezentarea structurii de ansamblu a acestui manual de pedagogie. Orice cititor va distinge însă în cadrul său problematic nenumărate idei care prefigurează unele din caracteristicile concepției moderne despre educația școlară, modalitățile specifice acțiunii pedagogice eficiente, participative și an' cipative. Considerîndu-l ca un tot și în comparație cu alte manuale de pedagogie elaborate la noi pînă acum, putem spune că ne aflăm în prezența unuia din cele mai bune manuale de pedagogie care își va dovedi curînd utilitatea. Totuși, tocmai pornind de la caracterul său incitant, problematic și deschizător de înnoiri teoretice necesare, ne concentrăm în continuare atenția și asupra unor alte căi de perfecționare a manualului de pedagogie.

2. Cîteva noi orientări posibile

Orice manual își precizează de la început „destinatarii" și probabil este greu de admis că poate exista un manual universal de pedagogie care să se adreseze în aceeași măsură și cu aceeași competență profesorilor care predau în gimnaziu sau liceu, învățătorilor și educatoarelor. Precum se știe, pregătirea și perfecționarea personalului didactic sînt structurate gradual și progresiv, debutînd cu o activitate de inițiere teoretico-practică și continuînd cu una de amplificare, aprofundare și eventuală înnoire. De multe ori însă, același manual care a stat la baza pregătirii constituie temeiul de realizare a perfecționării. În mod surprinzător, manualul de pedagogie la care

ne-am referit mai sus nu precizează cui se adresează. Să fie aceasta o simplă întîmplare sau se presupune în mod implicit că se adresează profesorilor de liceu prin accentul pe care îl pune pe vîrsta adolescenței și pe caracteristicile profesorului (cap. VIII)?

Oricum, considerăm că este oportun să discutăm dacă este util să se elaboreze manuale unice sau diferențiate de pedagogie, după cum acestea se adresează studenților, cadrelor didactice care se pregătesc pentru definitivat sau pentru al doilea grad didactic etc. Dacă diferențierea este utilă, și credem că aceasta este singura alternativă dezirabilă, atunci ar trebui să se decidă care sînt criteriile și funcțiile de diferențiere, cum se poate completa în mod optim bibliografia cu manualul ce intenționează să aibă valoare de îndrumare pedagogică teoretică și totodată practică.

Să continuăm acum să ne referim la unele aspecte critice ale pedagogiei pe care o discutăm. Obiecția principală pe care am formula-o la adresa sa, deși de fapt am spune că avem în vedere și alte manuale de pînă acum, se referă la conceperea statică și predominant fragmentară a acțiunilor educaționale. Această problemă o considerăm crucială pentru orice pedagogie, avînd în vedere imperativul trecerii de la „statica" pedagogică la analiza dinamică a acțiunii educaționale.

Iată cîteva exemple ilustrative pentru problema noastră selectate din manualul menționat. În capitolul IV despre „Principiile fundamentale ale educației", A. Dancsuly argumentează criteriile obiective care au stat la baza formulării sistemului principiilor generale și prezintă specificul normativ și prescriptiv al fiecăruia în parte, pentru ca în final să precizeze: „...trebuie subliniat faptul că prezentarea **în mod distinct și succesiv** a principiilor educaționale s-a făcut **numai** din **considerente didactice**, pentru a sesiza mai ușor esența și condițiile de aplicare a fiecăruia în parte. În realitate, ele formează un **sistem unitar...**", iar **„îmbinarea lor judicioasă**, în conformitate cu condițiile și nevoile situațiilor concrete în care se desfășoară procesul de educație, **constituie o premisă importantă a eficienței** fiecărui principiu și dincolo de aceasta, a succesului în activitatea educațională" (p. 75, subl. n.-L.V.). Altfel spus, s-a procedat la o prezentare fragmentată a fiecărui principiu fundamental al educației, admițîndu-se că principiile sînt structurate în principal după criterii sistemice raportabile la acțiunea integrală. Dar tocmai atunci cînd trebuia să se prezinte direcțiile și efectele acțiunii integrate și sistemice a principiilor, pentru a se asigura eficiența și succesul activității educaționale, analiza a fost întreruptă, lăsîndu-se la latitudinea cadrului didactic rezolvarea unei probleme atît de importante. Același procedeu de analiză pe care l-am considerat static și fragmentar este folosit și în capitolul IX („Procesul de învățămînt" de I. Radu), și XII („Metodologia activității didactice" de D. Salade, M. Ionescu și I. Radu). Astfel, I. Radu, după ce precizează în capitolul IX că „teoria modernă a procesului de instruire sintetizează, în același corp de cunoștințe, datele și concluziile oferite de două domenii care se intersectează: teoria comunicării și teoria învățării (p. 149), abordează procesul de predare-învățare ca o „formă de comunicare interumană" și aspectul motivațional, respectiv procesual al învățării. Curiozitatea noastră s-a orientat către „aspectul procesual al învățăriii", pentru ca aici să descoperim că se analizează momentele **unei** secvențe de învățare. Desigur că orice secvență de învățare își are procesualitatea sa internă; dar putem oare reduce procesualitatea de ansamblu a învățării la analiza succesiunii momentelor **unei** secvențe de învățare? Orice proces dispune de o dinamică specifică, care este sau poate fi funcție de timpul de desfășurare, care presupune o anumită succesiune a secvențelor și o probabilitate de tranziție de la o secvență la alta, implicînd un anumit control didactic cu efecte optimizatoare. Rostul profesorului nu se reduce doar la construcția unei secvențe de învățare, ci și la proiectarea și controlul succesiunii secvențelor, pentru a dirija învățarea conform cu obiectivele prestabilite. Ca atare, ni se precizează componentele și eventual relațiile dintre acestea, dar nu se procedează la prezentarea dinamicii reale a **procesului** de învățămînt și a parametrilor controlabili ai acestui proces.

Autorii capitolului XII („Metodologia activității didactice") urmează în general același procedeu ca cel de mai înainte. Se analizează cu competență și în mod separat fiecare din principalele metode de învățămînt, dar cititorul este avertizat că „în procesul de învățămînt rareori se recurge la o singură metodă, de cele mai multe ori utilizîndu-se un sistem de metode, cum este firesc și necesar, ținîndu-se seama de complexitatea obiectivelor urmărite" (p. 211). Rămîne însă din nou pe seama practicianului să decidă cum pot fi combinate metodele de învățămînt în realizarea unei lecții sau a altei activități didactice. Este oare suficient să ne limităm la prezentarea fiecărei metode și doar să avertizăm că utilizarea metodelor se face procesual și combinat?

Exemple de acest gen mai pot fi date. Esențial ni se pare că în multe manuale de pedagogie contemporană încă nu s-a reușit să se procedeze la o analiză elaborată și temeinic fundamentată a **dinamicii** acțiunii educaționale. Eforturi considerabile de cercetare au fost investite în identificarea de noi metode de învățămînt, în reformularea principiilor sau a sistemului de principii, în clasificarea și sau

definirea componentelor educației multilaterale, dar mult mai puține cercetări s-au concentrat asupra utilizării corelative și procesuale a acestor instanțe separate. Surprinzătoare este și situația că unul din cele mai substanțiale capitole ale pedagogiei generale este intitulat „procesul de învățămînt", analizîndu-se însă componentele acestui proces și mai puțin sau deloc procesul ca atare.

În aceste condiții considerăm necesară orientarea cercetărilor pedagogice nu numai către identificarea caracteristicilor diferitelor componente ale acțiunilor instructive, ci și către integrarea pedagogică a acestora în blocuri sau sisteme unitare, ale căror mecanisme funcționale ne-ar fi cunoscute și le-am putea modela și proiecta în funcție de și eventual chiar cu participarea elevilor. Realizarea unor astfel de blocuri, sisteme sau modele de acțiune instructivă sau educativă ar presupune opțiunea pentru : **a)** un anumit demers de construire pedagogică a conținuturilor informaționale transmise pedagogic ; **b)** o structurare ordonată, eventual ierarhică, a obiectivelor pedagogice generale și operaționale ; **c)** o teorie a acțiunii și strategiilor de acțiune pedagogică (definirea metodelor și mai ales a strategiilor instructiv-educative, adică a combinațiilor optime posibile de acțiuni, procedee, tehnici și metode incluse în structuri centrate pe conținuturi și obiective determinante) ; **d)** o teorie a învățării ; **e)** o teorie explicativă a dezvoltării psihologice și biologice a persoanei, completată cu o teorie a ordonării pedagogice a etapelor devenirii persoanei (receptivitate, grad de autonomie etc.) * ; **f)** o teorie a evaluării pedagogice. Opțiunea pentru astfel de teorii parțiale și probabil și pentru altele nu se poate finaliza decît în proiecte integrate de acțiune pedagogică considerată procesual.

De multe ori, manualele noastre de pedagogie diferă și polemizează asupra numărului de laturi ale educației multilaterale, mecanismului de principii sau metode și mai puțin asupra construcției teoretice de ansamblu care se structurează și în funcție de opțiunea pentru genul de teorii parțiale menționate mai sus. De exemplu, ce coerență teoretică interioară are un manual de pedagogie care nu oprește pentru o anumită teorie a devenirii psihologice, pedagogice, sociale, etice etc. a persoanei umane și oscilează între două sau mai multe teorii ? Cum se poate aplica o teorie unică a învățării pentru tipuri diferite de cunoaștere (științifică, morală etc.) ?

În sfîrșit, o ultimă remarcă. Pe bună dreptate manualul de pedagogie este destinat profesorului. Rezultă însă de aici că toate demonstrațiile pedagogice propuse trebuie să fie „centrate" pe profesor ? Elevul îi este prezentat cititorului într-un capitol sau două, iar în rest asistăm la o demonstrație de pedagogie obiectivă, fără elev sau cu un elev presupus schematic. Formulăm ca regulă pedagogică necesitatea cooperării profesorului cu elevul și extinderii inițiativei elevului prin posibilitățile pe care le oferă profesorul, dar construim o pedagogie a disciplinei supunerii, în care inițiativa aparține numai profesorului, în sensul integrării și adaptării elevului la rigorile prestabilizate. Educația ajunge astfel să fie prea puțin participativă pentru a fi și umanist eficientă.

Desigur că ar fi și alte probleme pe care ar trebui să le considerăm în această prezentare. Intenția noastră nu a fost însă aceea de a fi exhaustivi, ci de a ne situa pe poziția afirmării unor probleme critice, raportabile la conștiința critică a pedagogiei, atît de intens solicitată de actualul mod de școlarizare și atît de interesant sugerată de manualul pe care l-am considerat. Asocierea unei poziții critice cu un manual de pedagogie realmente superior celorlalte manuale de pînă acum nu indică decît necesitatea continuării dezbaterii teoretice inițiată de acest manual.

* Pînă acum s-au propus nenumărate variante psihologice de teorii ale dezvoltării dar nu dispunem încă de una care să explice devenirea pedagogică a persoanei umane, de exemplu în funcție de dinamica receptivității față de influența educativă, de dependența interpersonală sau autonomia individuală etc.

(Urmare din p. 45)

modalități de educație specială și de recuperare.

Spațiul restrîns nu ne permite să ne oprim și asupra altor idei, deosebit de interesante, ce se desprind din cele unsprezece capitole ale lucrării, idei care constituie un aport de seamă al grupului de autori la aprofundarea cunoașterii, în diferite planuri și într-o viziune complexă, a debilității mintale, la evidențierea unor trăsături importante pentru diagnosticul diferențial, pentru fundamentarea științifică și organizarea eficientă a activităților educative și de recuperare. Defectologii din instituțiile speciale, psihologii, cadrele din învățămîntul copiilor normali au posibilitatea să cunoască nemijlocit aceste idei, iar lectura — tradusă cu competență profesională și cu un remarcabil simț al limbii de către Florica Nicolescu și S. Ștefănescu-Prodanovici și redactată de A. Taflan — reprezintă, în același timp, și o activitate plăcută, datorită stilului original de exprimare al fiecărui autor și cursivității expunerii.

(Urmare din p. 49)

prins". Sau mai departe : „Școala poporului nu trebuie să aibă numai un început, adică să se termine la 12—15 ani, ci opera școlară trebuie împinsă asupra tuturor vîrstelor : copil, adolescent, adult".

Remarcabilă prin ținuta științifică, prin rigoarea și răspunderea actului de selecție, precum și prin luminozitatea stilului propriu, antologia *Grigore Tăbăcaru* îmbogățește, grație efortului realizatorilor ei, Dumitru Muster și Constantin Moscu, patrimoniul atîtor dovezi de recunoaștere și prețuire pe care partidul și statul le manifestă față de valorile culturii naționale.

FUNCȚIA PEDAGOGICĂ A SANCTUARELOR DACILOR

Conf. univ. dr. DUMITRU FÂNARU
Bacău

În ansamblul descoperirilor arheologice referitoare la istoria oricărui popor, un loc central pentru atenția cercetătorilor îl ocupă sanctuarele, deoarece acestea, în afară de semnificația lor în raport cu o anumită religie, se constituie uneori în prețioase surse informaționale pentru determinarea gradului realizat la un moment dat în dezvoltarea științei. Cercetarea științifică a sanctuarelor geto-dacilor atestă cu prisosință viabilitatea logică a acestei premise majore.

Grăitoare în această direcție sînt bunăoară lucrările lui Paul Mackendrick : The Mute Stones Speak, The Greek Stones Speak, The Iberian Stones Speak și The Dacian Stones Speak, publicate de prestigiosul cercetător american între 1960 și 1975, care arată, deci, prin însuși titlul lor, că Pietrele fără glas vorbesc, Pietrele grecești vorbesc, Pietrele iberice vorbesc și Pietrele dacilor vorbesc, aceasta din urmă apărînd și în versiune românească.

DACĂ PIETRELE DACILOR VORBESC și unor oameni de specialitate de peste mări și țări, cu atît mai mult ele ne vorbesc nouă, strănepoții lui Zalmoxe și este de așteptat ca să le putem desluși mai bine graiul, așa cum arată dealtfel numărul mereu crescînd de istorici și arheologi care, în cele mai diferite puncte cardinale ale Republicii Socialiste România scot la iveală mereu alte mărturii ale trecutului glorios al strămoșilor noștri.

Atitudinea riguros științifică în interpretarea datelor arheologice obligă la o cercetare pluridisciplinară, deoarece diferitele exegeze își suplimentează reciproc valențele, iar prin corelarea rezultatelor se realizează convergența unor concluzii care cîștigă astfel în viabilitate logică. În această perspectivă se conturează nu numai utilitatea, dar și necesitatea abordării sanctuarelor prin prisma gîndirii pedagogice, mai ales dacă ținem seama de faptul că în antichitate și multă vreme după aceea, în evul mediu, pe lîngă instituțiile religioase erau și școli de diferite grade.

În afară de funcția lor educativă, în spiritul unei anumite religii, de asemenea de resort pedagogic, unele sanctuare erau folosite și ca materiale didactice pentru predarea unor noțiuni de matematică, geografie, astronomie etc., deductibile prin elementele intuitive care le definesc structura, apărînd astfel, mai ales în cazul dacilor, funcția didactică a sanctuarelor.

Cercetătorii noștri în materie de istorie și arheologie, printre care D. M. Teodorescu, Constantin Daicoviciu, Hadrian Daicoviciu și alții au reținut, printre altele, faptul semnificativ că sanctuarele dacilor sînt niște structuri de elemente (pari, stîlpi, tamburi de piatră, coloane) care nu erau integrate într-un lăcaș acoperit. Această concluzie este acceptată și de specialiștii din alte părți ; astfel, de exemplu, Paul Mackendrick, referindu-se la sanctuarul dacic de la Costești, menționează, în lucrarea anterior menționată, că „Tamburii de piatră ai coloanelor nu se înalță prea mult și n-au susținut niciodată vreun acoperiș" (p. 51).

Lăcașurile de rugă au fost întotdeauna construcții de un anumit fel, acoperite, cum sînt și astăzi, pentru a permite oficierea respectivului cult și pe vreme de ploaie sau ninsoare. Or, faptul că sanctuarele dacice se prezintă ca ansambluri specifice de elemente neintegrate într-o clădire și neacoperite se constituie într-un puternic argument că, paralel cu funcția lor religioasă, sanctuarele strămoșilor noștri exercitau și o funcție didactică, prin oferirea de repere intuitive adecvate pentru formarea unor noțiuni și pentru demonstrarea unor adevăruri științifice.

ÎN SPIRITUL ACESTEI CONCLUZII, să mai amintim și faptul că multă vreme s-a crezut că piramida lui Keops este un monument funerar, dar cercetările au reliefat adevărul că este de fapt o enciclopedie științifică săpată în

piatră. În adevăr, prin orientarea sa, prin dimensiuni și diversele relații matematice dintre ele, piramida lui Keops încifrează o serie de cunoștințe geodezice, matematice, astronomice, știute de marii preoți egipteni și care nu erau explicate decît celor care se pregăteau să le urmeze în funcție.

Dacii au făcut același lucru, numai că, în locul unor construcții monumentale ca piramidele, au utilizat sanctuare simple, modeste, accesibile percepției imediate și ușor utilizabile în finalitate didactică în cadrul uror școli în aer liber. Așa cum voi arăta mai pe larg în alte lucrări, sanctuarele dacilor ne conduc la toate cunoștințele încifrate în piramida lui Keops, permițînd în plus și stabilirea unor alte cunoștințe de resort riguros științific, astfel încît ele apar ca enciclopedii științifice imortalizate în piatră și lemn, modeste la prima percepție, dar mai mărețe decît piramidele egiptenilor sau decît orice temple fastuoase, conturîndu-se o măreție a simplului, care oferă în ultimă instanță senzația sublimului.

Sanctuarele dacilor, după criteriul gradului de complexitate a structurilor definitorii, se înseriază într-un șir crescător, începînd cu cele mai simple, cum ar fi bunăoară cel de la Tirighina, lîngă Galați sau cel de la Bîtca Doamnei, de lîngă Piatra Neamț și terminînd cu complexul de sanctuare de la Sarmizegetusa Dacică (din Grădiștea Muncelului), supranumită sfînta sfintelor în regatul lui Burebista și Decebal. Această serie crescătoare amintește o cerință a principiului accesibilității, grăind totodată despre faptul că la Sarmizegetusa Dacică era un fel de universitate a vremii, unde se predau cele mai înalte cunoștințe, pe atunci stabilite.

Cercetătorii români și unii specialiști străini, au studiat cu un legitim interes diferite sanctuare ale acestui complex. Abstracție făcînd de varietatea opiniilor în interpretare, îndeosebi în legătură cu marele sanctuar circular, varietate pe deplin justificată în materie de arheologie, mai cu seamă în faza inițială a cercetărilor, reținem faptul că s-a impus ideea de calendar, reprezentată de unele sanctuare și aceasta arată forța de sugerare a mesajului științific materializat în ele, ceea ce este esențial în perspectiva abordării lor în exegeză didactică.

Privind lucrurile prin această prismă, să examinăm sumar sanctuarul mic circular de la Sarmizegetusa Dacică, pe care-l vom numi mai pe scurt altarul lui Zalmoxe. Pe circumferința lui sînt 114 stîlpi rezultați din 11 grupe de (8 + 1), 1 grupă de (7 + 1) și alta de (6 + 1). Ce lecții putem preda folosind acest material intuitiv lăsat de strămoșii noștri ? Foarte multe !

Mai întîi, folosind cele trei grupe fundamentale, avem : 6 + 1 = 7 ; 7 + 1 = 8 ; 8 + 1 = 9, adică obținem 7, 8, 9, deci trei numere consecutive din șirul numerelor naturale pentru care este dată în mod intuitiv legea de formare a șirului : 0, 1, 2, 3, ... n. Acest șir este totodată o progresie aritmetică de rație 1 și ca atare avem posibilitatea să trecem apoi la generalizarea implicată de o progresie aritmetică oarecare. Scriind însă cele trei numere în ordinea 9, 8, 7, sîntem conduși la ideea unei progresii geometrice descrescătoare.

Dacă elevul este pus să numere stîlpii, el constată că ori de unde ar începe să numere ajunge la același total de 114, după care trece cu ușurință la abstractizarea presupusă de axioma numărării. Se deschid astfel porțile aritmeticii, larg și sistematic.

ALTARUL LUI ZALMOXE este însă un cerc, astfel încît se deschid și porțile geometriei, la care calculul aritmetic este indispensabil. Ce ne interesează la un cerc, sub imperiul nevoilor impuse de practică ? Mai întîi aria și lungimea circumferinței și de aceea toate popoarele antice au umblat după numărul π, înainte de a-l fi botezat cineva cu acest nume.

În Cartea sfîntă a socotitului la chinezi și în alte cărți denumite sfinte la alte popoare din antichitate, se indică aproximarea grosolană $\pi = 3$, iar în altele aproximarea și mai grosolană $\pi = 4$. Bodhayana, autorul uneia din vechile culegeri de geometrie teologică a indienilor, indică o regulă a cuadraturii cercului care conduce la $\pi = 3{,}088$, adică face un pas înainte spre prima zecimală exactă, fără însă a o stabili.

Mai interesant este de amintit că în manualul lui Ahmes, cunoscut mai cu seamă sub numele Papyrus Rhind, se dă o „regulă pentru a socoti cît de mare este un cîmp rotund de diametrul 9 khet", care conduce la $\pi = 3{,}1605$, adică apare prima zecimală exactă, care era deci cunoscută egiptenilor cu aproximativ 2000 de ani î.e.n.

Valorile anterior menționate sînt obținute pe bază empirică, referitoare la cazuri particulare. Primele studii riguros matematice îndreptate înspre cunoașterea numărului π le-a făcut Arhimede, care stabilește între altele că $3{,}140 < \pi < 3{,}142$, adică determină primele două zecimale exacte. Lupta pentru determinarea numărului π a continuat cu pasiune crescîndă și abia în secolul al XIX-lea al erei noastre s-a putut stabili un număr mare de zecimale exacte, de ordinul sutelor.

Să vedem însă ce ne poate învăța altarul lui Zalmoxe în această direcție. Prin măsurătoare directă, se poate constata că diametrul de 12 m se cuprinde de trei ori în circumferință și mai rămîne o mică porțiune, astfel încît elevul stabilește mai întîi că $3 < \pi < 4$ și se evită astfel de la bun început aproximările grosolane $\pi = 3$ sau $\pi = 4$ indicate în diverse cărți sfinte ale antichității. Ne rămîne să determinăm, în continuare, mai întîi prima zecimală exactă. Aceasta nu poate fi decît una din cifrele 0, 1, 2, 3,

4, 5, 6, 7, 8, 9, şir pe care am văzut că îl ilustrează altarul lui Zalmoxe prin gruparea parilor. Le vom încerca pe rînd, înmulţind cu patratul razei, care este dată de 6 m şi deci şi patratul ei se află imediat, oprindu-ne la acea zecimală care ne conduce la un număr mai mare decît 113, dar mai mic decît 114, astfel încît prin rotunjire să avem 114, adică numărul indicat de parii dispuşi pe circumferinţă. Avem astfel :

$$3{,}0 \times 36 = 108{,}0$$
$$3{,}1 \times 36 = 111{,}6$$
$$3{,}2 \times 36 = 115{,}2$$

ELEVUL ÎŞI DĂ SEAMA IMEDIAT că nu trebuie să mai continue încercările, deoarece 3, 2 este prea mare, ducînd la aria 115,2 care s-ar reprezenta prin 116 pari, iar 3,1 este prea mic, deoarece aria 111,6 s-ar reprezenta prin 112 pari, adică mai puţin decît 114. Se impune astfel concluzia că trebuie să se fixeze 1 ca primă zecimală exactă, trebuind să aflăm apoi un număr mai mare decît 3, 1, dar mai mic decît 3, 2. Cea de-a doua cifră va fi de asemenea una dintre cele zece posibile, astfel încît obţinem :

$$3{,}10 \times 36 = 111{,}60$$
$$3{,}11 \times 36 = 111{,}96$$
$$3{,}12 \times 36 = 112{,}32$$
$$3{,}13 \times 36 = 112{,}68$$
$$3{,}14 \times 36 = 113{,}04$$
$$3{,}15 \times 36 = 113{,}40$$
$$3{,}16 \times 36 = 113{,}76$$
$$3{,}17 \times 36 = 114{,}12$$

Aceste rezultate ne permit să excludem imediat cazurile 0, 1, 2, 3 şi 7, 8, 9 pentru a doua zecimală exactă, care nu poate fi deci decît 4, 5 sau 6, deoarece acestea duc prin rotunjire la aria 114 m^2, şi deci la 114 pari. Chiar dacă ne-am mulţumi cu acest rezultat, observăm că altarul lui Zalmoxe întrece toate cărţile sfinte din antichitate în virtualităţi didactico-ştiinţifice, arătîndu-se totodată un concurent foarte serios pentru marele Arhimede.

Criteriile pedagogice ne cer însă să mergem de la lucruri mai simple spre altele din ce în ce mai complicate şi altarul lui Zalmoxe ne oferă şi ne sugerează chiar această posibilitate. În adevăr, putem forma numerele D = 7 8 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 şi A = 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 9 8 7 . Dacă schimbăm ordinea cifrelor în toate modurile posibile, atunci obţinem numeroase alte numere şi printre ele sînt şi acelea care au grupul 8 9 7 9, cum ar fi de exemplu C = 9 9 9 9 9 8 9 7 9 9 9 9 9. Dacă scriem acum $\pi = 3{,}1\,4\,1\,5\,9\,2\,6\,5\,3\,5\,8\,9\,7\,9$ şi facem comparaţia între numere, atunci reţinem faptul că altarul Zalmoxe ne duce la 8 9 7 9, adică la zecimalele exacte de rang 11, 12, 13, 14 ale numărului π, ceea ce ar presupune cu obligativitate şi a celorlalte zecimale de rang inferior.

Cercul reprezentat de altarul lui Zalmoxe, cu raza de 6 m, mărturiseşte oricui, fără nici un fel de încifrare şi deci în chipul cel mai democratic posibil că are aria egală cu 114 m^2 (rotunjită prin adaos, acest lucru fiind arătat prin cei 114 pari de pe circumferinţă. Este evident însă că oricare alt cerc, de orice rază, îşi poate arăta „buletinul de identitate" în chip analog. Astfel, de exemplu, dacă R = 1, atunci pe circumferinţă trebuie aşezaţi 4 pari, dacă R = 5 ne trebuie 16 pari etc. De ce a ales Zalmoxe tocmai cercul cu raza 6 şi deci cu diametrul 12 ? Întrebarea aceasta, pe care ne-o punem azi noi, şi-au pus-o desigur şi elevii lui Deceneu bunăoară. Unele răspunsuri vin cu uşurinţă pentru elevii de gimnaziu : pentru că ziua are 12 ore, noaptea 12 ore (la echinocţii), iar anul are 12 luni. Aceste trei adevăruri sînt amintite prin diametrul cercului. Apoi, săptămîna are 6 zile lucrătoare, amintite prin rază şi o zi de sărbătoare, cînd lumea nu lucrează, dar se duce să-l asculte pe Deceneu predicînd despre nemuritoarele învăţături ale lui Zalmoxe, care a fost un om între oameni, rege, preot şi savant, ridicat de tovarăşi la rang de zeu.

ELEVII MAI POT OBSERVA PRIN PROPRIE EXPERIENŢĂ că, pentru a desena pe pămînt o lungime de 6 m, trebuie marcate 7 puncte prin 7 ţăruşi de exemplu şi astfel cei 7 ţăruşi (pari, coloane etc.) reprezintă săptămîna întreagă de 7 zile, iar lungimea razei reprezintă cele 6 zile lucrătoare. Mai sînt şi alte minunate proprietăţi ale acestui altar care ar arăta că alegerea razei n-a fost deloc întîmplătoare. Cele anterior menţionate sînt însă suficiente pentru a desprinde concluzia că altarul lui Zalmoxe nu este în primul rînd un loc de rugă, ci de şcoală, care oferă o enciclopedie ştiinţifică, bogată şi accesibilă oricui se osteneşte să deslueşască tîlcul indicaţiilor intuitive, precise şi sistematice, mai cu seamă dacă poate beneficia de măiestria unui pedagog de talia lui Deceneu.

S-ar mai putea aduce numeroase alte argumente care pledează pentru aceeaşi concluzie şi anume că, în general, funcţia primordială a sanctuarelor dacice a fost pedagogică, îndeosebi didactică, iar funcţia religioasă era una derivată. O altă concluzie importantă care se conturează este aceea că nivelul atins de dezvoltarea ştiinţei la daci era cu mult mai înalt decît ne-am fi putut imagina pînă acum.

În ceea ce mă priveşte, cu această fermă convingere întîmpin aniversarea a 2050 de ani de la constituirea primului stat centralizat şi independent dac, aureolată festiv prin grija conducerii superioare a Partidului Comunist Român, care ne învaţă să cunoaştem ştiinţific şi să slăvim gloria străbună, pentru ca să ne fie mai sigur şi mai grabnic pasul spre culmile însorite ale viitorului nostru comunist, aşa cum a glăsuit de curînd cel de-al XII-lea forum suprem al comuniştilor din România.

EVALUAREA REZULTATELOR ȘCOLARE. OBSERVAȚII PE MARGINEA UNEI REUNIUNI EUROPENE*

Prof. univ. dr. GEORGE VĂIDEANU

Articolul de față reprezintă un ansamblu de considerații prilejuite de o reuniune a experților, din diferite țări ale Europei și Americii de Nord, organizată de UNESCO la Paris**. Reuniunea la care ne referim a îndeplinit o dublă funcție: de bilanț și de pregătire a programului pentru anii 1981—1983. Ea a îmbrăcat caracterul unei analize comparative, fiind pregătită de către secretariatul UNESCO. Concluziile și recomandările elaborate de către experți — cu asistența secretariatului — s-au concretizat într-un raport final, document folosit de către UNESCO în pregătirea altor activități (cursuri regionale de formare a evaluatorilor, studii de caz și studii comparative etc.) și îndeosebi în pregătirea celei de-a II-a Conferințe a miniștrilor educației din Europa și America de Nord, care va avea loc în luna iunie a acestui an. În documentul de lucru transmis participanților Secretariatul a situat tema în cadrul Programului Organizației, a definit categoriile fundamentale și a indicat, în funcție de ordinea de zi, un număr de probleme de analizat. Dacă problemele de soluționat și întrebările vin de regulă din partea Secretariatului, soluțiile posibile și recomandările sînt produsul dezbaterii, revenind ca sarcină științifică experților invitați să-și pună în valoare experiența. Abordînd chestiunea metodelor de lucru aceștia au căzut de acord că dările de seamă n-ar putea contribui decît în slabă măsură la atingerea rezultatului vizat de reuniune.

Două principii au condus pe toți participanții în cursul desfășurării dezbaterilor: 1. Succesele obținute într-o țară sau alta și experiențele pozitive cunoscute de participanți trebuie introduse în dezbateri, ca răspunsuri la întrebările formulate în documentul de lucru și apoi analizate, comparate și, eventual, indicate în raportul final ca soluții posibile sau recomandări. 2. O atenție deosebită se cere acordată obstacolelor de învins și cauzelor eșecurilor înregistrate de tentativele de ameliorare a examenelor și a evaluării.

Reuniunea a constituit o dezbatere animată și o continuă comunicare de ipoteze, de idei și soluții posibile și nu, așa cum se întîmplă uneori, o suită de expuneri fără legătură între ele prezentate de experți venind din țări diferite. De aceea, tezele și recomandările introduse în raportul final au caracter prospectiv și ameliorativ, fiind emanația unor căutări și a unor insuccese ale căror cauze au fost foarte bine identificate și corect analizate.

I. Tema reuniunii

Participanții, în rîndul cărora s-au aflat și un număr de reprezentanți ai unor organizații internaționale non-guvernamentale competente în domeniul curriculum-ului, au remarcat de la început faptul că abordează o temă de importanță capitală pentru democratizarea educației și pentru înscrierea acesteia în contextul educației permanente. În majoritatea țărilor examenele, concursurile și alte proceduri de evaluare constituie o problemă deschisă și o sursă activă de neliniști și de întrebări pentru autoritățile școlare; în același timp, ansamblul metodelor, formelor și procedurilor de evaluare reprezintă componenta cea mai vulnerabilă și cea mai contestată a sis-

* Réunion sur les examens et autres procedures d'évaluation des acquis scolaires et des expériences éducatives dans la perspective de l'éducation permanente en Europe, UNESCO Paris, 11—16 dec. 1978.

** Autorul a îndeplinit, pînă în luna ianuarie 1980, funcția de șef al secției de structuri și conținuturi ale educației din cadrul UNESCO.

temelor educative contemporane. Prin natura și calitatea lor examenele exercită asupra proceselor de învățare ale elevilor și studenților o influență mult mai puternică decît obiectivele dorite, înscrise în programele școlare, sau decît sfaturile și îndemnurile educatorilor sau ale responsabililor educației. Cum rezultatele obținute la examene și concursuri înseamnă reușită sau nereușită în tentativa de pătrundere în treapta următoare a sistemului educativ sau de obținere a unei anumite profesiuni, elevii își organizează de timpuriu activitatea de învățare în funcție de „ceea ce se cere la examene și la concursuri" ; și dacă examenele și concursurile se bazează în primul rînd pe memorare și reproducere, toate demonstrațiile și teoriile produse în ultimul timp de cercetarea psihopedagogică privitoare la calitatea obiectivelor învățării, la flexibilizarea structurilor educației, la opțiunile multiple și combinabile, la „calibrarea unităților de învățare" în funcție de interesele și posibilitățile elevilor, la pregătirea tineretului pentru activitate creatoare și pentru înfruntarea situațiilor complexe specifice societății contemporane etc. devin inaplicabile. Or, o astfel de pierdere înregistrată în domeniul educației influențează în mod indirect, dar cert și puternic, ritmurile dezvoltării societății, randamentul fiecărui individ și productivitatea muncii în toate domeniile de activitate. Conceperea examenelor și a celorlalte proceduri de evaluare în dezacord cu principiile pedagogice și filozofice înscrise în preambulul majorității reformelor educative, operate în ultimul timp în lume produce în mod inevitabil tensiuni dăunătoare și nemulțumiri la nivelul elevilor și studenților, al părinților și al educatorilor. Referindu-se la programul UNESCO aprobat de Conferința generală, care militează pentru „o metodologie globală, coerentă și interdisciplinară în abordarea educației [1]", sau la concluziile unor apreciați specialiști, participanții au evocat lucrările și concluziile unui G. de Landscheere, ale lui B. Schwartz sau propriile lor investigații și generalizări.

„Unitatea educației sistematice constituie o necesitate imperioasă atît pe planul sincronic, cît și pe cel diacronic ; toate acțiunile educative trebuie să se organizeze și să conveargă spre obiectivele generale de urmărit ; nici o discontinuitate, nici o ruptură nu trebuie să se producă în procesul educației, mai ales atunci cînd este vorba de trecerea de la un nivel la altul" [2].

„O perfectă coerență între conținuturi, metode și moduri de evaluare este necesară. Dacă obiectivele sînt formulate în termeni de capacități, procedura de evaluare este în acest caz în mod natural integrată în metoda însăși. Prin aceasta ne pronunțăm împotriva unei strategii care, în procesul instructiv ar întrebuința unele metode, în timp ce pentru examinare — în scopul operării unei selecții — ar întrebuința proceduri fără nici o legătură cu metodele procesului instructiv-educativ" [3].

Urmînd punctele înscrise la ordinea de zi, participanții și-au concentrat dezbaterile spre următoarele subteme :

1. Tendințe contemporane în materie de evaluare ;

2. Funcțiile evaluării și factorii educativi și socio-culturali care determină eficacitatea examenelor și a altor proceduri de evaluare a rezultatelor școlare ;

3. Metodologia reformei examenelor și a altor proceduri de evaluare în perspectiva educației permanente și a democratizării învățămîntului ; **a)** principii psihopedagogice și sociologice ale examenelor și ale altor proceduri de evaluare a rezultatelor școlare ; **b)** metode și tehnici de evaluare a rezultatelor și a experiențelor școlare, demne de a fi încurajate în scopul unei mai bune articulări a diferitelor tipuri și niveluri ale educației școlare și postșcolare ; **c)** examenele și procedurile de evaluare ca modalitate de articulare a învățămîntului și a lumii profesiunilor ; formele de încurajat.

4. Responsabilitatea școlii, a institutelor de cercetări psihopedagogice și a comunității sociale în ameliorarea examenelor și a procedurilor de evaluare ;

5. Recomandări adresate Secretariatului UNESCO.

II. Observații asupra dezbaterilor și recomandărilor

1 Participanții au subliniat valoarea soluțiilor globale și echilibrate, susceptibile de a evita unilateralitatea în orientarea educației și în luarea deciziilor. Făcînd deosebirea între reformă și ruptură sau instabilitate, experții invitați de UNESCO au analizat transformările aduse educației sau subsistemelor de evaluare cu preocuparea găsirii unor concluzii realiste și a unor soluții viabile. În acest context ei au subliniat importanța unor idei sau principii desprinse din analiza succeselor și a erorilor înregistrate în ultimele decenii în diferitele țări.

1.1. Învățămîntul nu trebuie considerat nici numai ca furnizor al unei culturi

[1] UNESCO, *Projet de budget et de programme pour les années* 1979—1980, Objectif 5.4/03. *Contribution au renforcement des capacités nationales en matièrs des contenus de l'éducation*, Paris, UNESCO, 1978.

[2] G. DE LANDSHEERE et colab., *La formation des enseignants demain*, Casterman, 1976, p. 48.

[3] B. SCHWARTZ, *L'éducation demain*, Paris, Aubier — Montaigne, 1973, p. 123.

generale fără legătură cu lumea muncii, dar nici doar ca un producător al forței de muncă necesare societății ; echilibrul între exigențele societății și interesele indivizilor este fundamental pentru randamentul socio-economic și moral-pedagogic al educației.

1.2. Structurile rigide ca și examenele și concursurile de tip tradițional constituie obstacole în calea democratizării reale a învățămîntului și a promovării educației permanente ; programele supraîncărcate, metodele depășite, examenele bazate mai ales pe performanțe ale memoriei reprezintă obstacole redutabile mai ales pentru elevii și studenții din medii modeste, putînd astfel favoriza caracterul elitist al învățămîntului.

1.3. Democratizarea învățămîntului și îndeosebi a metodelor și tehnicilor de predare-învățare și de evaluare înseamnă sporirea șanselor tuturor elevilor cu preocuparea identificării și afirmării tuturor talentelor în toate domeniile ; educația trebuie să ofere fiecărui elev sau student posibilitatea de a-și dezvolta și afirma integral interesele, capacitățile și aptitudinile.

1.4. Subsistemul de evaluare trebuie să tindă a fi cît mai complet, mai adecvat și mai flexibil, în scopul de a măsura cu fidelitate și a stimula în mod permanent eforturile elevilor și randamentul activităților de învățare și autoînvățare. „Controlul școlar, organizat pe baze științifice, nu trebuie să exercite în nici un fel vreo presiune psihologică sau administrativă asupra elevilor și studenților, ci numai să măsoare randamentul intern și extern al educației" [4].

1.5. Un subsistem pertinent prin raport cu realitățile sociale și demografice și cu aspirațiile indivizilor și exigențelor societății va include, în funcție de nivelurile educației, o gamă variată de forme și de metode orale și scrise, de probe practice și de testări, de evaluări interne (realizate în mod curent de către educatori) și de evaluări externe (realizate de psihopedagogi sau evaluatori din afara școlii sau din afara sistemului educației), de examinare continuă și periodică etc.

2. Referindu-se la examene și concursuri ca factor de articulare a structurilor sistemului educativ și de favorizare a circulației elevilor și studenților în interiorul sistemului precum și între acesta și lumea muncii, participanții au reținut un număr de formule sau principii demne de a fi cunoscute și aplicate.

2.1. Pregătirea elevilor pentru educație permanentă și pentru autoeducație continuă înseamnă în mod implicit pregătirea pentru autoevaluare și autoorientare.

2.2. Evaluarea rezultatelor obținute de elevi nu poate fi redusă la activitățile școlare sau la anumite discipline (de preferință științele exacte) și nu poate fi separată de procesele de orientare școlară și profesională ; evaluarea trebuie să vizeze toate achizițiile obținute de elevi în cadrul școlii sau în cadrul activităților extrașcolare, știindu-se că ponderea și importanța acestora din urmă devine din ce în ce mai mare.

2.3. Participarea elevilor și a studenților la elaborarea metodologiei examenelor, a concursurilor și a altor moduri de evaluare constituie o expresie a democratizării învățămîntului și modalitate de pregătire pentru autoevaluare.

2.4. Pregătirea cadrelor didactice ca evaluatori constituie o necesitate evidentă și, în multe țări (mai ales în cele în curs de dezvoltare), o problemă deschisă și actuală ; problema se pune în aceiași termeni și la nivelul învățămîntului superior unde intervenția factorilor afectivi în aprecierea studenților și frecvența erorilor produse de „metodologiile improvizate" sînt foarte dăunătoare.

2.5. Formarea cadrelor didactice ca evaluatori face posibilă și eficace activitatea psihopedagogilor (evaluatori specializați) și a consilierilor de orientare școlară și profesională ; activitatea evaluatorilor specializați, organizată în școli sau în centre interșcolare, se dovedește indispensabilă pentru ameliorarea procesului educativ și pentru punerea în valoare a resurselor umane de care dispune o națiune. O școală sau o universitate incapabilă de a-și evalua corect și complet rezultatele sînt asemenea unei întreprinderi industriale care nu și-ar controla și nu ar cunoaște nivelul productivității muncii, calitatea produselor, destinația acestora și reacțiile beneficiarilor (întreprindere care, în fapt, este absurdă și neviabilă). Experții au arătat că în multe țări, dezvoltate sau în curs de dezvoltare, unitățile denumite „curriculum", plasate sub autoritatea rectorilor sau a președinților, au printre alte funcții (organizarea conținuturilor și elaborarea orariilor, ameliorarea metodelor și a relațiilor profesori-studenți) și pe aceea de a evalua și a asista cadrele didactice universitare în activitățile lor de evaluare.

2.6. În acord cu alți specialiști ai domeniului, participanții au subliniat interdependența dintre diferitele funcții sau moduri ale evaluării: **a.** evaluarea predictivă;

[4] UNESCO, *Réunion régionale d'experts sur les examens et autres procedures d'evaluation*, Document de travail, E.D.-78, Conf. 633/5, p. 3.

b. evaluarea formativă ; **c.** evaluarea sumativă [5].

3. Recomandările și sugestiile prezentate Secretariatului UNESCO vizează atît funcțiile și deontologia evaluării, cît și metodele, tehnicile și instrumentele acestei activități socio-pedagogice ; ele s-au organizat în jurul ideii că evaluarea nu este un scop în sine, ci un mijloc sau o modalitate de ameliorare a randamentului și o componentă a oricărei activități instructiv-educative, o componentă a „curriculum-ului", determinată în funcție de obiectivele educației. Definirea obiectivelor generale ale educației revine, în fiecare țară, autorităților politice respective ; în schimb, traducerea obiectivelor generale în obiective operaționale, organizarea acestora sub formă de profiluri pe niveluri [6] și elaborarea tehnicilor de evaluare, în funcție de obiective, revine cercetătorilor, psihopedagogilor și educatorilor.

Raportul final [7] a reținut numai o parte dintre sugestiile produse de reuniunea în discuție, iar articolul de față se limitează la enumerarea și comentarea cîtorva dintre acestea.

3.1. UNESCO ar trebui să încurajeze cercetările fundamentale și aplicative și schimburile de experiență în domeniul evaluării rezultatelor obținute de elevi și de studenți, cu preocuparea de a promova o metodologie globală, coerentă și echilibrată. În acest sens Secretariatul ar putea studia :

a. Posibilitatea organizării unor activități regionale similare (seminarii naționale sau subregionale, studii de caz și studii comparative) pentru punerea în aplicare a recomandărilor și concluziilor produse de reuniunea experților europeni.

b. Oportunitatea organizării unei Bănci europene de itemuri necesare elaborării instrumentelor de evaluare (sau de obiective operaționale și itemuri) capabilă să furnizeze, la cerere și în acord cu trebuințele specifice fiecărei țări, un sprijin tehnic instituțiilor naționale ; o astfel de bancă ar trebui concepută și organizată în acord cu statele membre ale regiunii (Europa și America de Nord) și pe baza datelor furnizate de acestea.

c. Posibilitatea editării unui repertoriu internațional al institutelor de cercetări psihopedagogice, ca instrument util pentru stimularea schimburilor de informații între statele membre (Un astfel de repertoriu a fost deja elaborat de către UNESCO și prima ediție va apare în 1980 ; ediții revăzute și completate vor apărea apoi o dată la doi sau trei ani).

3.2. O problemă deschisă în soluționarea căreia UNESCO ar putea interveni cu folos este cea a transferului rezultatelor produse de cercetarea psihopedagogică în cadrul practicii educative, iar pe plan mai larg, a ameliorării comunicării dintre cercetare — luarea deciziilor — practica educativă [8]. Această problemă a fost în ultimul timp corect identificată și prezentată în termeni clari ; ea se pune în majoritatea țărilor în modalități mai mult sau mai puțin asemănătoare : unii specialiști vorbesc de un conflict sau de existența unor decalaje între cei trei factori, alții de lipsa comunicării sau a coordonării. O abordare realistă ar trebui să plece de la identificarea rolurilor și a resurselor specifice celor trei factori angajați în mod direct și continuu în ameliorarea procesului educativ (cercetarea — factorii de decizie — educatorii), pentru a stabili pe această bază modificările sau perfecționările de introdus la nivelul fiecărui factor și al relațiilor dintre aceștia. Experții prezenți la reuniunea în discuție, ca și cei care în luna iunie a anului 1979 au dezbătut în cadrul unui seminar organizat de către UNESCO, la Tokyo tema „Educational Research in Relation to Educational Reform", observau că dacă sistemelor educative li s-au adus în ultimul timp numeroase transformări, administrația școlară și organizarea cercetării au rămas de multe ori la concepții, metodologii și structuri depășite.

3.3. Printr-o recomandare care a suscitat multe dezbateri se propune UNESCO să militeze pentru includerea în evaluarea sistematică realizată de educatori a tuturor tipurilor de activități școlare și extrașcolare, a rezultatelor obținute în cadrul tuturor disciplinelor și a tuturor comportamentelor și atitudinilor ; o atenție specială ar trebui acordată activităților productive care, în majoritatea țărilor, încep să facă parte organică din „curriculum".

---

[5] Vezi, de exemplu : JEAN CARDINET, *L'adaptation des tests aux finalités de l'éducation*, în „Sciences de l'Éducation", 2—1973 sau B. BLOOM, J. HASTINGS et G. MADAUS, *Handbook of Summative and Formative Evaluation of Student Learning*, New York, Mc Graw Hill, 1970, p, 63.

[6] L. D'Hainaut, *L'établissement d'un profil de formation*, în UNESCO, *Programmes d'études et éducation permanente*, UNESCO, Paris, 1979, p. 120—143.

[7] UNESCO, *Raport final de la réunion sur les examens et autres procedures d'évaluation des acquis scolaires UNESCO*, Paris, 1979.

[8] G. VĂIDEANU, *Structures nécessaires à la réforme et rôle de la recherche pédagogique*,, în UNESCO, *Programmes d'études et éducation permanente*, Op. cit., p. 54, și : PATRICK SUPPES, *Impact of Research on Education : some case studies*, National Academy of Education, Washington, 1978.

COOPERAREA INTERNAȚIONALĂ PRIVIND EDUCAȚIA RELATIVĂ LA MEDIU

ION GRIGORE SION

Recomandarea 96 a Conferinței de la Stockholm din 1972 a vizat, încă prin formularea de la pct. 1, competența specializată a unor organisme din sistemul ONU, mobilizîndu-le să ia hotărîrile necesare în vederea „stabilirii unui program internațional interdisciplinar, școlar și extrașcolar, relativ la mediu, care să acopere toate gradele de învățămînt și să se adreseze tuturor tinerilor și adulților, în scopul de a le aduce la cunoștință acțiuni simple pe care ei le-ar putea desfășura, în limitele mijloacelor ce le dețin, pentru conservarea și protejarea mediului". Ca răspuns, UNESCO și PNUE au lansat, în perioada 1975—1978, un Program internațional privind educația relativă la mediu (PIEM), ale cărui principale domenii de activitate pot fi rezumate astfel: (a) cercetarea și dezvoltarea inovației; (b) strîngerea, organizarea și diseminarea informației; (c) elaborarea politicilor și strategiilor pentru dezvoltarea „educației relative la mediu" („EM"). Sub rezerva schimbărilor și îmbunătățirilor [1] pe care, implacabil, timpul le va solicita în chip obiectiv, la Belgrad (colocviul s-a ținut aici în perioada 13—22 octombrie 1972) a fost adoptată o Cartă referitoare la cadrul global al acțiunii „EM". De remarcat este faptul că această Cartă a fost însușită în unanimitate de către reprezentanții a peste 60 de țări.

PRINCIPIILE ORIENTATIVE MAJORE adoptate la Belgrad, anume cele care interesează cercetarea noastră, sînt: (a) „EM" trebuie să considere mediul în totalitate — natural și artificial, ecologic și juridic; (b) „EM" trebuie să fie, în abordarea sa stiințifică, interdisciplinară; (c) „EM" trebuie să examineze problemele mediului din punct de vedere global, fără însă a nesocoti diferențele regionale; (d) „EM" trebuie să sprijine dezvoltarea din „perspectiva" mediului; (e) „EM" trebuie să promoveze valoarea și, consecutiv, necesitatea cooperării la nivel național și internațional (regional) în soluționarea problemelor mediului.

Principalele recomandări [2], adoptate la Belgrad, pot fi grupate fără greutate, după cum urmează: (a) crearea de centre regionale pentru a elabora și dezvolta programe și proiecte-pilot privind „EM", programe de pregătire și difuzare a informației, a materialului didactic corespunzător (pentru asigurarea funcționalității și eficienței acestor mecanisme, se preconizează realizarea unei rețele regionale care să cuprindă o gamă de instituții naționale, ceea ce ar permite o mai bună utilizare a resurselor și mijloacelor necesare); (b) pregătirea unor funcționari specializați, a planificatorilor și responsabililor cu „EM", destinați instituțiilor naționale de învățămînt pentru a conlucra la elaborarea programelor sus-menționate; (c) instituirea de bănci de resurse, naționale și regionale, privind „EM" (educatorii vor trebui să găsească aici materialele didactice necesare); stabilirea de oficii regionale de documentare sau de culegere și stocare a datelor în scopul cercetării și redactării studiilor de caz privind „EM" (urmată de organizarea unor echipe mobile, interdisciplinare, capabile să ajute statele membre ale UNESCO în realizarea proiectelor-pilot, naționale și subregionale, din cadrul sistemului educațional).

Perioada dintre cele două evenimente (1972 — Conferința de la Stockholm și 1975 — adoptarea PIEM), care s-a dovedit a nu fi lipsită de experiență și de „lecții" regionale (subregionale) pentru UNESCO (în special Programul MAB, declanșat încă din 1968), a constituit, în fapt, un „interregn" unitar și diversificat: afirmarea primelor imperative ale „EM" în America Latină [3]; analizarea urgen-

[1] Vezi, *Recherche et éducation dans le Programme de l'UNESCO sur l'environnement* (Doc. UNESCO F. 16), în vol. „Colloque de la CEE sur les problèmes de l'environnement", Nations Unies, Praga, 1971, p. 258—264; *Report on the Work of les UN Conference on the Human Environment and his implications for UNESCO*. UNESCO, Paris, 1972.

[2] Vezi, pentru amănunte, *Colloque international sur l'éducation relative à l'environnement* (Belgrad, 13—22 octombrie 1975), PNUE — UNESCO (Doc. ED. 77/WS/40), p. 21—49.

[3] Vezi *Latin American Conference on the Conservation of Renewable Natural Resources* (Bariloche, Argentina, 27 martie—2 aprilie 1968), IUCN, Morges (Elveția).

ței privind stabilirea unor programe de învățămînt legate de problematica mediului, la nivel universitar [4], anume în cadrul țărilor membre ale Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE); impulsionarea „EM" în țările socialiste ale Europei de est [5]; orientarea metodologiei „EM" în Africa orientală [6]; crearea, prin „EM", a unei atitudini corecte a omului față de mediu în țările membre CAER [7]; pregătirea de generaliști și specialiști, la nivel postsecundar, pentru „EM", în țările membre ale OCDE [8]; cercetarea condițiilor și obiectivelor cursurilor interdisciplinare relativ la mediu, în cadrul învățămîntului superior din țările nordice [9]. A preexistat chiar ideea, regăsită în recomandările adoptate la Stockholm în 1972, a ființării unei comisii internaționale permanente privind „EM", care să reprezinte o „liniuță de unire" între centrele de învățămînt ale regiunilor în curs de dezvoltare [10].

Activitățile posterioare Belgradului au fost dominate, în intervalul aprilie 1976 — ianuarie 1977, de pregătirea și desfășurarea reuniunilor regionale de experți asupra „EM", toate etape [11] importante ale PIEM, importante mai ales prin conținutul rezoluțiilor și recomandărilor referitoare la problemele cooperării și strategiei subregionale și regionale.

OBIECTIVUL PRINCIPAL AL ACESTOR REUNIUNI a fost acela de a aduna din fiecare regiune practicieni care să poată identifica și anvizaja activități regionale, posibile și necesare, referitoare la „EM"; de a revedea și examina principiile directoare și recomandările formulate la Colocviul de la Belgrad (aceasta, desigur, în lumina nevoilor și priorităților lor regionale); de a favoriza schimbul de idei și de informații pertinente, în vederea întăririi, la nivel regional, a rețelei de cooperare în domeniul „EM"; în sfîrșit, de a valoriza și formula concepte și strategii privitoare la acțiunile viitoare în materia „EM" sub raport regional.

Între activitățile notabile ale UNESCO privind instrumentația reclamată de „EM", putem menționa colaborarea cu PNUE, mai precis cu Sistemul internațional de referință (SIR) al acestuia, pentru realizarea unei **rețele de comunicare „EM"**: în scopul de a facilita sarcina PIEM și a concerta activitățile regionale în domeniul „EM", dar și cu finalitatea de a disciplina și amplifica schimbul de informații, experiență și inovații între specialiștii înscriși în rețea. Tot recent, un **inventar** efectuat de UNESCO referitor la studiile „EM" a fost bine primit de specialiști, îndeosebi pentru utilitatea sa practică în cercetare. S-a reușit, prin acest instrument, să se aducă la zi, sistematizat (tematic), lista publicațiilor în materie, relevînd cunoștințele existente și tendințele viitoare pentru toate „grupele de vîrstă"; pot fi relevate, în acest context, multiplele fațete ale problematicii cooperării, tendințele sale actuale și de perspectivă, pe care le dezbat, la nivel mondial, publicațiile în domeniul „EM" [12]: (a) avantajele și limitele cooperării subregionale, regionale și internaționale în domeniul aplicării programelor „EM", guvernamentale și neguvernamentale, în elaborarea, îmbogățirea și aplicarea studiilor „EM"; (b) modalitățile potrivit cărora cooperarea la aceste niveluri poate contribui la aplicarea programelor naționale; (c) rolul pe care-l pot exercita conferințele și publicațiile internaționale (regionale) și întărirea activității axate pe „EM".

ASEMENEA MECANISME ȘI INSTRUMENTE SUBSIDIARE (rețele, inventare) vor putea asigura o circulație oportună a informației și vor împiedica statele să se abată, într-o primă fază, de la „morala ecologică". De pildă, acele state care își **exportă** [13] dificultățile ecologice și care, așa cum preciza delegatul Australiei, P. Fenshan, la Conferința de la Tbilisi, încearcă să ia măsuri de conservare a resurselor naturale, pro-

---

[4] Vezi *Colloque sur éducation relative à l'environnement au niveau universitaire* (Tours, France, 5—8 aprilie 1971), OCDE, 1971.

[5] B. SCHUSHMANOV, *Recent Program Developements in the USSR and Eastern European Socialist Countries*, în „Peabody Journal of Education" (Nashville), nr. 1, 1973, p. 12—19.

[6] Vezi *Séminaire pilot sur la methodologie pour une éducation relative à l'environnement en Afrique orientale (Monbasa, Kenya, 27 august-4 sept. 1974)*, PNUE-IUCN-WCOTP.

[7] J. RIHA, *Environmental Education and Cooperation of the Member Countries of CMEA*, Praga, 1974.

[8] *L'enseignement de l'environnement au niveau post-secundaire : la formation de generalites et specialistes*, OCDE (CERI), Paris, vol. 1, 1974.

[9] *A survey of Environnment Education Programmes at Universities and College in the Nordic Countries*, Dokumentation Saldellingeh, 1975.

[10] *Environmental Problems in Developing Countries : A Report*, ICSU (SCOPE), Paris 1971.

[11] *Réunion régionale d'experts sur l'éducation relative à l'evironnement en Afrique* (Brazaville, R. P. Congo, 11—16 sept. 1976), PNUE-UNESCO (Doc. ED-75/CONF. 665/COL. 2), Paris, 1977, p. 24—26 și 39—42; *Réunion régionale d'experts dans les Etats arabe sur l'éducation relative à l'environnement* (Kuweit, 21—25 noiembrie 1976), PNUE-UNESCO (Doc. ED-77/WS/26), Paris, 1977, p. 19, 20; *Regional Meeting of Experts on Environnmental Education in Latin America and the Caribbean* (Bogota, Columbia, 24—30 noiembrie 1976), PNUE-UNESCO, Paris 1977 p. 14—38 și 27—40; *Réunion régionale d'éxperts sur l'environnement en Europe* (Helsinki, 27—31, ian, 1977, PNUE-UNESCO (Raportul final), Paris, 1977, p. 29, 30.

[12] J. DAVID LOCKARD, *Tendences mondiales de l'éducation relative à l'environnement*, în seria „Documentation et information pedagogique", UNESCO : BIE, Paris—Geneva, nr. 200, 1976, p. 13, 26—27.

[13] ANTONY BROOK, *La protection de l'environnement : un dimension nouvelle de l'éducation*, în „Informations de l'UNESCO" nr. 727, 1978, p. 9.

prii sau comune la granița a 2—3 țări, în detrimentul altor regiuni [14].

Progresul tehnic în domeniul **mijloacelor de comunicare,** ca și perfecționarea adaptării lor la educație, în cazul nostru la „EM", nu sînt singurii factori care condiționează introducerea noilor inovații. Mai intervin situația culturală din țară și raporturile culturii audio-vizuale dintre țările regiunii date, precum și existența în programele de învățămînt a studierii modalităților de **medias** [15].

Dacă ideea „inițierii în medias" a fost în general acceptată teoretic ca domeniu autonom al învățămîntului modern, dacă ideea utilizării acestor mijloace ca auxiliar a parcurs deja un drum în predarea limbilor, a matematicilor, a geografiei, ideea mai nouă a acceptării „inițierii" și „utilizării" mijloacelor de comunicare în domeniul „EM" se afla în faza sensibilizării factorilor de decizie. Mai mult, procesul introducerii și folosirii lor este, în ambele situații, condiționat de instrumentație, inexistentă sau insuficientă în momentul de față în regiunile slab dezvoltate.

Experiențele — efectuate în cadrul unor state membre ale UNESCO — impun concluzia supunerii spre examinare, în fața factorilor de decizie din alte zone, chiar și a formelor și modalităților folosirii sateliților de comunicație în sistemul învățămîntului deschis. În mod colateral se pune problema dacă nu cumva este mai eficient să se difuzeze programe de radio și televiziune, în scopurile educative ale „EM", cu ajutorul unui satelit [16] — statele receptoare urmînd să-și spună cuvîntul, în chip suveran, la elaborarea programelor — decît să se utilizeze un sistem clasic de radiodifuziune.

Experiențele și realizările statelor, îndeosebi a celor europene, sînt, desigur, apreciabile și în alte compartimente ale strategiei „EM". De îndată ce accentul a căzut pe gestiunea și educația asupra mediului, în cadrul universitar au fost evidențiate două orientări [17] : **primo,** avînd baza principală în științele naturale, cu referire la caracteristicile, distribuția și variabilele de stare a resurselor ; **secundo,** avînd baza principală în științele sociale și economice. De asemenea, pentru scopuri de evaluare a programelor universitare, s-a procedat la o clasificare [18] a cursurilor, structurate pe niveluri de reprezentare a „EM" : (a) cursuri speciale, prin integrarea aspectelor mediului în contextul relevant al diferitelor profiluri universitare, îndeosebi pentru studenții în specialitățile „inginerie", „planificare", „administrație" ; (b) cursuri generale **multidisciplinare** scurte, deschise unor grupe largi de viitori specialiști și cercetători ; (c) cursuri post-universitare privind specialiștii și cercetătorii din producție, care ar urma să se ocupe cu diferite aspecte ale „crizei" mediului și resurselor ; (d) cursuri complementare, **interdisciplinare.**

TREBUIE SUBLINIAT FAPTUL CĂ, după părerea unor specialiști [19], acțiunile de cooperare la nivel **regional** în domeniul „EM" sînt mai eficiente decît cele realizate la nivel internațional (global). Se argumentează, pe bună dreptate, că totdeauna, la un nivel mai redus, afinitățile lingvistice și culturale, analogiile de situații ecologice, geografice și socio-economice, comunitatea de vederi și interese oferă o bază practică și eficace de acțiune comună. Aceste considerații stau, desigur, cu atît mai logic, la baza cooperării **subregionale** [20], practicate de o serie de țări, și care deja a dat rezultate bune.

În ce privește Europa [21], cooperarea multilaterală în domeniul „EM" (în afara UNESCO și PNUE) comportă următoarele genuri de acțiuni : (a) efectuarea schimbului de informații ; (b) elaborarea de studii și anchete asupra inovațiilor și dezvoltării educației mesologice ; c) aplicarea de proiecte-pilot regionale privind conținutul **curriculum**-ului, metodele pedagogice ; (d) evaluarea programelor în curs, atît în domeniul școlar, cît și extrașcolar ; (e) achiziționarea de materiale didactice și mijloace **mass-media** pentru învățămînt.

În sfera diferitelor organisme guvernamentale, de pildă la Consiliul Europei, punctul central al activității pe linia „EM", îl reprezintă Comitetul de experți asupra educației și pregătirii în domeniul

---

[14] Vezi, în această problemă, preocuparea PNUE de a se adopta un proiect de principii de conduită (Doc. UNEP/16.12/2).

[15] În legătură cu acest concept, Consiliul internațional pentru cinematografie și televiziune (CICT) a formulat deja o definiție a „inițierii în *medias*" : învățarea mijloacelor moderne de comunicare și expresie „considerate ca făcînd parte dintr-un domeniu specific și autonom de cunoștințe în teoria și practica pedagogică, diferit de utilizarea lor ca auxiliare..." (*L'étude des medias das l'enseignement*, în seria „Etudes et documents d'information", UNESCO, nr. 80, 1970, p. 3). Distincția însă pe care o operează definiția, între inițierea în *medias* și *utilizarea* acestor mijloace pentru a facilita studierea altor discipline, nu trebuie interpretată ca justificînd și consacrînd o dichotomie. Ar fi tot atît de regretabil ca, de pildă, specialiștii în cunoașterea unor aparate audio-vizuale, destinate „EM", să fie doar niște simpli tehnicieni, după cum cadrele didactice din programele „EM" să fie lipsite de cunoștințe și experiența practică în mînuirea mijloacelor de comunicație moderne.

[16] În prezent, nu există sateliți de comunicație consacrați exclusiv scopurilor educative, după cum nu există sateliți de teledetecție folosiți exclusiv pentru supravegherea mediului.

[17] Vezi și LARS EMMELIN , *Environmental Education at University Level*, în „Ambio", nr. 4, p. 201.

[18] *Idem*, p. 201—204.

[19] ALBERT SASSON, *L'éducatoin et l'environnement : un plan d'action*, în „Nature et ressources", vol. XIV, nr. 1, 1978, p. 16.

[20] *Ibidem*.

[21] Vezi și obiectivele Centrului european pentru învățămîntul superior (CEPES) de la București. (Audun Øfjord : *Societățile europene și programul CEPES în 1979* — Interviu realizat de Ion Gr. Sion, în „Revista Comisiei naționale române pentru UNESCO", anul 21, nr. 1, 1979).

mediului (creat pe lîngă Comitetul european pentru conservarea naturii și a resurselor naturale). Dintre numeroasele inițiative și activități ale acestui Comitet notăm [22] convocarea Conferinței internaționale privind studierea rolului etnologiei regionale în educația relativă la mediu (Danemarca) ; convocarea Conferinței internaționale privind educația în regiunea Mediteranei (Portugalia). Consiliul Europei a publicat, pînă în prezent, un număr însemnat de lucrări de interes general în seria „Education en Europe", ea fiind completată cu lucrări cu caracter mai specializat [23], întrucît lipsa cunoștințelor mesologice în învățămîntul superior din unele țări vest-europene continuă să fie resimțită.

Țările nordice au menținut, la rîndul lor, în mod regulat, relații de cooperare în domeniul educației, iar un proiect [24] privind dezvoltarea „EM", condus de Secretariatul pentru cooperare culturală nordică (cu sediul la Copenhaga), ființează încă din 1973. Materialele proiectului privesc „segmente" din fiecare țară nordică și există intenția de a fi folosite — cu unele ajustări naționale — în programele diferitelor cursuri [25].

Pentru țările din vestul Europei, un Consiliu al plenipotențiarilor din cadrul CAER, — organism care se ocupă, între altele, și cu aspectele organizatorice, socio-economice, juridice și educative ale protecției mediului — a inițiat următoarele principale acțiuni [26] : un Raport științific asupra principiilor care să guverneze „EM", dar și asupra criteriilor esențiale în elaborarea **curriculum**-ului pentru școlile primare și secundare și pentru învățămîntul superior, cu sublinierea imperativelor conservării naturii ; un Seminar internațional asupra „EM" la nivel universitar (Praga).

CONTRIBUȚIA CEA MAI IMPORTANTĂ a OCDE a fost, credem noi, crearea Centrului pentru cercetări educaționale și inovație (CERI), care și-a propus să promoveze și să sprijine proiectele-pilot întocmite în scopul de a se introduce și testa inovațiile din sistemul educațional. Împreună cu UNEP, OCDE a organizat, la Rungsted (Danemarca), o Conferință asupra „EM" la nivel postuniversitar, reușindu-se a se examina [27] cele 27 de programe relative la mediu, selectate dintre studiile de caz ale participanților. Desigur, o cooperare fructuoasă există și în afara Europei, în rîndul țărilor latino-americane sau în cadrul unui grup important de țări arabe (ALECSO) etc.

Strategia cooperării regionale în domeniul „EM", ca parte nedisociată a strategiei internaționale, este singura cale, pînă la ora actuală, care se pretează la o mai bună precizare și atingere a scopurilor comune, înlăturînd sursele majore de dificultăți ce apar în chip inerent sau accidental. Concepția dinamică [28] a strategiei cooperării regionale asupra „EM" poate aduce uneori în discuție probleme de politică generală, dar ele nu trebuie considerate „servituți de ordin tehnic" în cooperarea directă între organizațiile interguvernamentale și neguvernamentale, ci trebuie analizate prin prisma statornicirii obiectivelor noii ordini economice mondiale.

Educația este, se știe, chiar inima procesului „eco-dezvoltării". Iar strategia în domeniul „EM" va înlesni o dezvoltare sub „control" ecologic, susținută și echilibrată. Ea este cea care va determina configurația viitoare a sistemelor educaționale (inclusiv învățămîntul), care vor face din „EM" una din principalele modalități de a înfăptui această nouă ordine economică internațională. Pentru că, incontestabil, veghea prin educație asupra echilibrurilor este, în mare parte, garantul întregii bunăstări umane.

„EM" tinde astfel să asimileze adevăratele valori și concepte umane, în termenii noi ai protecției mediului, organic corelate cu problemele dezvoltării socio-economice, în efortul comun de propășire ; „EM" tinde să opereze într-un cîmp de acțiune, nu numai indispensabil, dar și privilegiat : indispensabil, pentru că asigură utilizarea optimă a resurselor financiare și tehnologice destinate sistemelor educaționale ; privilegiat, pentru că articulează mai bine diversele activități, avînd posibilitatea să antreneze toate părțile interesate și implicate, prin intermediul unor mecanisme ce au fost agreate în comun.

---

[22] *Survey of Activities in the Area Environmental Educational and Training* (Report of the Executive Director), în „UNEP Report", nr. 2, 1978, p. 26.

[23] Vezi, de pildă, LARS EMMELIN, *L'enseignement des problèms de l'environnement au niveau universitaire*, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975.

[24] *Environmental Education in Sweden* (Raport from Swedish Preparatory Committee for UNESCO's Intergovernmental Conference on Environmental Education), Swedish Ministry of Education and Cultural Affairs, 1978, p. 8.

[25] Legea pentru învățămîntul superior din Suedia, votată în aprilie 1977, cuprinde și ideea de *internaționalizare* a educației.

[26] *Op. cit., supra.* 17, p. 27.

[27] Idem, p. 29.

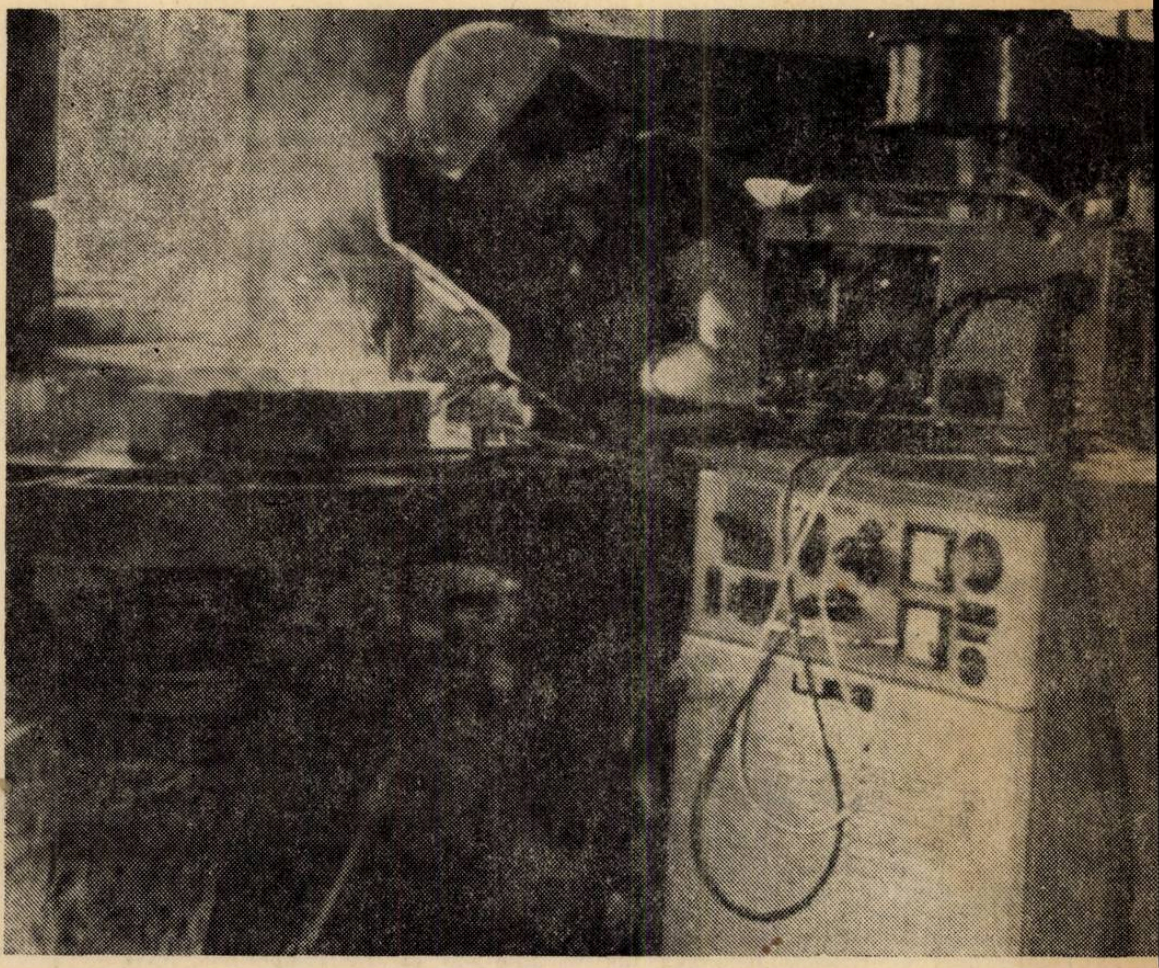
[28] *Tendences de l'éducation relative à l'environnement*, UNESCO, 1977, p. 305.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Andrei Novak : Projection d'un système d'evaluation de l'efficience de la formation technologique • **Maria Tudose :** Voies et méthodes d'intégration du processus instructif-éducatif avec la production dans les écoles professionnelles • **George Ciudan :** A quel moment le métier devient-il un bracelet d'or • • **Elena Popescu :** La consultation psychopédagogique pour les élèves et les parents d'élèves • **Florica Popescu :** Les Lycées pédagogiques-centres méthodologiques et de perfectionnement • **Ioan Bontaş :** Le stage en production — forme efficiente de perfectionnement pour les enseignants des écoles secondaires, professionnelles et de contre-maîtres • **Aurel Bulzan :** Le perfectionnement des éducatrices et des institutrices, attribution majeure du lycée pédagogique • **Ion Drăgan :** Pour une meilleure qualité des travaux de premier degré • **Ioan Cerghit :** L'abord systémique et ses implications sur l'optimation de la leçon • • **Gheorghe Călugăriţa :** La nécessité de coréler les connaissances de mathématiques et de physique avec les disciplines techniques • **Maria Voicu, Georgeta Anghel :** La stratégie du développement chez les élèves de la capacité de raisonnement analogique • **Emilia Bătrînu :** Les particularités de la pensée du petit écolier et l'accessibilité des notions de mathématiques modernes • **Magdalena Banto, Alexandra Pogîngeanu :** Conclusions de la recherche concernant l'élaboration des barèmes pour la composition au cycle primaire • **Petruţa Găzdaru :** Le problème... des problèmes de mathématiques en première et seconde classe primaire •**Florica P.** ; Passions... • **Lazăr Vlăsceanu :** La critique et la conscience critique de la pédagogie • **Dumitru Fânaru :** La fonction pédagogique des sanctuaires daciques • **George Văideanu :** L'évaluation des résultats scolaires. Observations en marge d'une réunion européenne • **Ion Grigore Sion :** La coopération internationale concernant l'éducation relative à l'environnement.

Andrei Novak : Projecting a system of evaluating the efficiency of technological training • **Maria Tudose :** Ways and methods of integrating the instruction-educational process with production in the vocational schools • **George Ciudan :** When trade is really praised • **Elena Popescu :** Psycho-pedagogical councilling for pupils and parents • **Florica Popescu :** Educational Lycées — methodological and further-training centers • **Ioan Bontaş :** Production stage — an efficient way of further training of the teaching staff in the lycée, vocational and formean education • **Aurel Bulzan :** Nursery school teachers and schoolmistresses further training, a major attribute of the educational lycées • **Ion Drăgan :** For a better quality of the 1st Degree papers • **Ioan Cerghit :** System approach and its implications on lesson improvement • **Gheorghe Călugăriţa :** The need of correlating konwledge of mathematics, physics and technical subjects • **Maria Voicu, Georgeta Anghel :** Strategy of developping the ability of pupils' analogic thought • **Emilia Bătrînu :** The peculiarities of young school child's thought and the accessibility of modern mathematics thought • **Magdalena Banto, Alexandra Pogîngeanu :** Conclusions regarding the working out of the composition level tests in the primary school • **Petruţa Găzdaru :** The problem of... mathematics problems in the 1st and 2nd form • **Florica P.:** Hobbies • **Lazăr Vlăsceanu :** Critics and the critical conscience of pedagogy • **Dumitru Fânaru :** Pedagogical function of the Dacian sanctuaries • **George Văideanu :** Evaluating school results. Remarks about an European meeting • **Ion Grigore Sion :** International cooperation on the education regarding the environment.

• **АНДРЕЙ НОВАК,** Проекция системы оценивания эффективности технологической подготовки • **МАРИЯ ТУДОСЕ,** Пути и методы интеграции инструктивно — воспитательного процесса с продукцией в профучилищах • **ДЖЕОРДЖЕ ЧУДАН,** Когда становится ремесло „золотым браслетом" • **ЕЛЕНА ПОПЕСКУ,** Психопедагогическая консультация для учащихся и родителей • **ФЛОРИКА ПОПЕСКУ,** Педагогические лицеи-методические центры и для усовершенствования • **ИОАН БОНТАШ,** Стаж в продукции-эффективная форма усовершенствования дидактических кадров лицеев, профучилищ и школ для мастеров • **АУРЕЛ БУЛЗАН,** Усовершенствование воспитательниц и учительниц мажорная задача педагогического лицея • **ИОН ДРЭГАН,** Для лучшего качества работ по I-ой ступени • **ИОАН ЧЕРГИТ,** Системная разработка и ее имплликации над оптимизацией урока • **ГЕОРГЕ КЭЛУГЭРИЦА,** Необходимость корреляции знаний по математике, физике и техническим предметам • **МАРИЯ ВОЙКУ, ЖДЕОРДЖЕТА АНГЕЛ,** Стратегия развития способности аналогического рассуждения у учеников • **ЕМИЛИЯ БЭТРЫНУ,** Свойства мышления младшего школьника и доступность понятий современной математики • **МАГДАЛЕНА БАНТО, АЛЕКСАНДРА ПОГЫНДЖЕАНУ,** Заключения исследования смотря выработка баремов по сочинению в начальном цикле • **ПЕТРУЦА ГЭЗДАРУ,** Вопрос ... проблем математики в I—II-ых классах • **П. ФЛОРИКА,** Страсти • **ЛАЗЭР ВЛЭСЧАНУ,** Критика и иритическое сознание педагогики • **ДУМИТРУ ФЫНАРУ,** Педагогическая функция святилищ даков • • **ДЖЕОРДЖЕ ВЭЙДЯНУ,** Оценка школьных резултатов. Замечания на европейской собрании • **ИОН ГРИГОРЕ СИОН,** Международная кооперация по введению „воспитания смотря окружающий мир".



INTREPRINDEREA VENTILATOARE BUCUREȘTI

Introducerea tehnologiilor noi şi mecanizarea proceselor tehnologice în procesul de producţie constituie o problemă majoră pntru oamenii muncii de la Intreprinderea Ventilatoare Bucureşti.

ÎN FOTOGRAFIE: mecanizarea procesului de sudură — Sudarea rotoarelor în mediu de CO_2.

Lei 5

I 4132

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

TINEREȚE, EROISM, ABNEGAȚIE – ROMANTISM REVOLUȚIONAR de M. Vasilescu ● NOUA FUNCȚIE A ȘCOLII ÎN CONDIȚIILE INTEGRĂRII ÎNVĂȚĂMÎNTULUI CU PRODUCȚIA ȘI CERCETAREA de L. Vlăsceanu ● IMPLICAREA FERMĂ A ȘCOLII ÎN PREGĂTIREA ÎNALTĂ A VIITORILOR MUNCITORI CALIFICAȚI de L. Ionaș ● RAPORTUL PLAN DE ÎNVĂȚĂMÎNT – PROGRAMĂ-MANUAL de V. Filipescu ● CONTRIBUȚIA ORIENTĂRII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE LA PREGĂTIREA FORȚEI DE MUNCĂ de R. Dăscălescu, M. Ghivirigă, E. Popescu, D. Salade

5

ANUL XXIX, mai, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980
17. IUL. 2014
- IUL 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

5/1980

MAGDALENA VASILESCU — Tinerețe, eroism abnegație — romantism revoluționar 1

LAZĂR VLĂSCEANU — Noua funcție a școlii în condițiile integrării învățămîntului cu producția și cercetarea . . . 3

LETIȚIA IONAȘ — Implicarea fermă a școlii în pregătirea înaltă a viitorilor muncitori calificați . . . 8

VALENTINA FILIPESCU — Raportul plan de învățămînt-programă-manual . . 11

ION PUȘCAȘU — Mijloacele de învățămînt în sprijinul creșterii eficienței procesului instructiv-educativ . . . 15

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

ROMEO DĂSCĂLESCU, MIHAI GHIVIRIGĂ, ELENA POPESCU, DUMITRU SALADE — Contribuția orientării școlare și profesionale la pregătirea forței de muncă . . . 18

TEHNOLOGII MODERNE DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

MINODORA PEROVICI — Metodica folosirii mijloacelor moderne de învățămînt 25

HRIPSINE CEAMURIAN — Accesibilitatea studierii fizicii prin folosirea truselor pentru elevi . . . 29

RODICA CONSTANTINESCU — Modalități de folosire a aparaturii de laborator în studiul chimiei . . . 31

IOAN IONESCU — Utilizarea echipamentului din laboratorul de electrotehnică în actul de predare-învățare . . . 33

VIRGINIA CREȚU — Direcții de colaborare interdisciplinară în învățămîntul gimnazial . . . 36

ELENA CAZAN — Munca în grup — metodă eficientă în predarea științelor sociale 41

ELENA SZAPPANYOS — Activitatea independentă a elevului în cadrul lecțiilor de literatură în liceu . . . 44

PETRE CHIRTOP — În legătură cu rezolvarea unor ecuații logaritmice . . . 50

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ — Tendințe actuale în predarea limbilor străine . . . 51

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

*** Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei ? 56

PERFECȚIONAREA PERSONALULUI DIDACTIC

SOFIA PUȘCAȘU, ION T. RADU — Inspecția specială — mijloc eficient de perfecționare a cadrelor didactice . . . 61

IOAN JINGA — Perfecționarea directorilor de școli . . . 65

EDUCAȚIA MORAL-POLITICĂ A ELEVILOR ȘI STUDENȚILOR

TOMA MAREȘ — Informarea politică — aspect al educării ideologico-politice și revoluționare a elevilor . . . 69

GH. NEAMȚU, A. FĂRCAȘ, AL. FAZOLI — Formarea concepției ateist-științifice în liceu . . . 72

NICOLAE ROȘUȚ — Valențe educative ale istoriei în școala contemporană . . . 75

CURIER PEDAGOGIC

CONSTANȚA ȘORIK, SILVIA DIMA — Din publicațiile Caselor corpului didactic 2

CĂRȚI — IDEI

PETRE BĂRBULESCU — Idei noi în pedagogia contemporană . . . 7

TIBERIU TRUȚER — Spre un sistem al muncii intelectuale . . . 55

GHEORGHE LĂZĂRESCU — „Pädagogik" . . . 79

I 4132

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

TINEREȚE, EROISM, ABNEGAȚIE — ROMANTISM REVOLUȚIONAR

La vîrsta visurilor ce zboară la înălțimi de neatins, a speranțelor ce mijesc timide, a dorinței de a atinge esențele, năzuința de a produce mai mult și de a se afirma plenar, de a-și înscrie numele în Cartea de aur a omenirii, tinerele mlădițe ale vieții, fii devotați ai patriei socialiste, s-au întrunit în acest anotimp al exuberanței și reînnoirii într-o veritabilă agoră a tinereții revoluționare.

Pătruns de sentimentul dragostei nețărmurite pentru mărețele cuceriri ale poporului nostru, stînd la sfat deschis și responsabil, pentru noi cuceriri revoluționare, Forumul tinerei generații, ce a reunit lucrările Congresului al XI-lea al Uniunii Tineretului Comunist, Conferința a XII-a a Uniunii Asociațiilor Studenților Comuniști din România și cea de-a IV-a Conferință Națională a Organizației Pionierilor a constituit o uriașă forță catalizatoare a tuturor energiilor tinereții din minunata noastră patrie, Republica Socialistă România.

Ce înseamnă pentru fiecare tînăr să contribuie la edificarea noii vieți, care-i sînt idealurile, ce îndatoriri se desprind pentru tînăra generație, pentru ziua de azi, pentru ziua de mîine, iată cîteva din întrebările fundamentale pe care și le-a pus tînăra generație în înaltul ei forum.

Constituit într-un moment istoric al cărui rost este să marcheze intensitatea participării responsabile a tinerilor la munca întregii țări, dorința de a-și valorifica plenar capacitatea de efort creator, de a-și perfecționa pregătirea pentru muncă și viață, acest eveniment cu profunde rezonanțe în inimile și în cugetul milioanelor de tineri din România socialistă demonstrează că numai în condițiile de pace, viață, libertate, tinerii își pot împlini aspirațiile și idealurile. De aceea, de la tribuna Forumului tinerei generații, secretarul general al partidului, președintele țării noastre, tovarășul Nicolae Ceaușescu, în strălucita cuvîntare pe care a rostit-o, reliefa ideea că numai în condiții de pace și libertate poporul nostru, toate popoarele lumii pot edifica o nouă societate, mai dreaptă și mai bună.

Tinerețea, ca o prefigurare a actelor de responsabilă integrare în viață, în politica economico-socială și culturală reclamă, mai sensibil decît la alte vîrste, necesitatea tînărului de a cunoaște, de a se defini, de a acționa, reclamă deci o gîndire politică. Acest deziderat duce la o integrare participativă creativă și entuziastă a copiilor, adolescenților și tinerilor țării, la grandioasa operă de transformări revoluționare în care este angajată țara noastră.

Spiritul și romantismul revoluționar, generozitatea, eroismul, curajul în promovarea noului, bărbăția în lupta cu greutățile, combativitatea, fermitatea în lichidarea lipsurilor, iată cîteva din atributele ce caracterizează profilul tinerilor din România socialistă. La toate acestea, trebuie să adăugăm o altă dimensiune a profilului tinerei generații: solidaritatea militantă cu toți tinerii din lume care în numele vieții, al progresului și al libertății sînt hotărîți să apere — dacă este nevoie cu supremul sacrificiu — aripa ocrotitoare a porumbelului păcii.

Principiul de bază al vîrstei tinere, dublat imperios de acela al epocii, al societății noastre contemporane, se concretizează prin două acțiuni: **a învăța și a munci**, însoțite de un corolar al acestora, **a învăța să muncim.** Școala românească de azi asigură valorificarea plenară a potențialului creator al șoimilor patriei, al purtătorilor cravatelor roșii cu tricolor, al elevilor și studenților, pentru a se putea integra rapid și cu maximă eficiență la viitoarele locuri de muncă.

Conflictul cu tot ce este învechit și nu mai corespunde cerințelor vremii, dar și voința de a descoperi noul în complexitatea relațiilor sociale, de a-l crea, de a-l face să triumfe, are loc în procesul de muncă **„factorul fundamental al educației"**. De aceea, educația comunistă este indisolubil legată de practica muncii în toate dimensiunile sale creatoare, fizice și intelectuale. Acest principiu de bază al educației și învățămîntului, alături de funcția sa formativă pentru activitatea profesională și civică își păstrează pe deplin funcția sa antropogenetică. **„Munca** — a spus tovarășul Nicolae Ceaușescu în tinereasca și înflăcărata sa cuvîntare — **a creat oameni frumoși, minunați"**. Iată un aspect esențial al funcției antropogenetice actuale a muncii: perfecționarea ființei umane nu numai după legile utilității, ci și după cele visate de Marx — ale frumosului. Această profundă și originală viziune revoluționară despre valențele muncii în înfrumusețarea omului nu permite, oare ,o regîndire a unor valori morale tradiționale ale spiritului popular în sensul indicat de secretarul general al partidului? Poporul român a creat, din setea sa de dreptate, dar și de frumusețe, imaginea de neuitat al lui Făt-Frumos — erou justițiar, campion al dreptății, gata

300 22

să săvîrșească cele mai grele acțiuni, să înfrunte răul sub orice formă s-ar manifesta spre a asigura triumful binelui. Eroul basmelor, drept, muncitor, cutezător era întruchiparea virtuților morale îmbinate cu frumusețea. Pătrunși de spirit revoluționar și abnegație față de cauza poporului, tineretul nostru se poate regăsi și în această proiecție idealizată visată de imaginația maselor anonime în trecut.

Cu profunda cunoaștere a particularităților de vîrstă a oamenilor tineri ai țării, tovarășul Nicolae Ceaușescu a formulat sensul noii societăți: **„Socialismul nu poate fi conceput fără muncă, dar nici fără joc și voie bună".** Această remarcabilă caracterizare a găsit o largă și puternică rezonanță în inimile și gîndurile tinere. Organizarea timpului liber, a odihnei și distracției este simțită ca o necesitate în educarea și formarea șoimilor patriei, pionierilor, întregului tineret.

Dansul și jocul, cu particularități specifice diferitelor vîrste, sînt nu numai elemente de petrecere a timpului liber, ci și un mijloc de educație estetică. Dragostea, sub toate formele ei, este un sentiment complex și măreț, care dă sens existenței, declanșează nebănuite resurse interne, făurește oameni noi, creează cele mai mari și pure valori morale. De aceea, președintele țării subliniază că tineretul trebuie **„să știe să și iubească"**, fără să uite însă obligațiile sale cetățenești.

Se impune, deci, ca educatorii să înțeleagă nevoile spirituale ale fiecărei vîrste, în contextul general al educației comuniste, revoluționare.

Forumul tinerei generații din această primăvară memorabilă s-a înscris în inimile noastre și în conștiințele tuturor vlăstarelor patriei — români, maghiari, germani și alte naționalități — ca un eveniment de excepție. El are darul să propulseze și mai puternic energiile tinerești pentru materializarea istoricelor hotărîri ale celui de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român. El are darul ca să dea un plus de frumusețe morală minunatei noastre generații tinere, schimbul de aur al României de mîine.

Lucrările forumului au dovedit din nou că această generație, crescută și educată de statul și partidul nostru, este profund angajată în minunata noastră zidire socialistă dezvoltată pe planuri plurivalente. Ele au reliefat încă o dată că șoimii, școlarii, tinerii României socialiste nutresc un nețărmurit sentiment de dragoste pentru Partidul Comunist Român, arhitectul noii Românii, pentru marele nostru conducător de țară și de partid, tovarășul Nicolae Ceaușescu.

Slujitorii școlii românești se angajează în numele nobilei lor misiuni, să contribuie din plin, cu înaltă profesionalitate și aleasă vocație pedagogică, la modelarea omului nou. Ei au toate condițiile să dea viață acestui deziderat. Pentru că trăim și muncim într-o țară socialistă, liberă și independentă, pentru că sîntem plămadă de harnică viță, pentru că iubim această vatră străbună cu toate fibrele ființei noastre.

La braț cu tinerețea, pornim, alături de bravul nostru popor, spre culmi și mai înalte, pentru a susține în același timp, cauza umanității — acea dorință de a duce mai departe cuceririle civilizației și ale progresului.

MAGDALENA VASILESCU

Din publicațiile caselor corpului didactic

Aflată în al patrulea an de apariție, prestigioasa publicație *Școala Mehedințului* prezintă în volumul apărut în anul 1979 un sumar bogat și variat, interesant prin complexitatea problemelor și domeniilor abordate.

Lucrarea se deschide printr-un material de actualitate privind „Rolul școlii în pregătirea tineretului pentru munca productivă, pentru viață", semnat de Constantin Ștefănescu, prim-secretar al Comitetului municipal Drobeta-Turnu Severin al P.C.R.

Rubrica intitulată *Învățămîntul de azi* cuprinde tratarea unor însemnate probleme ale desfășurării procesului instructiv-educativ: Legea educației și învățămîntului, studierea matematicii și fizicii, controlul și îndrumarea unităților școlare, educarea tineretului în spiritul patriotismului socialist, psihopedagogia familiei, orientarea școlară și profesională.

Istoria, tradițiile școlii de pe plaiurile mehedințene sînt cercetate cu atenție și pasiune și tratate în articole ca: „Primele școli oficiale publice în satele mehedințene" (1838—1839), autor, C. A. Protopopescu. „Noi date cu privire la perioada crizei economice (1929—1933)", autor Mite Măneanu, „Unele considerații și mărturii cu privire la istoricul învățămîntului pedagogic în Mehedinți", autor Nicolae Chipurici și altele.

Nu sînt uitate nici figurile luminoase de dascăli care au contribuit la propășirea învățămîntului pe aceste meleaguri, evocate cu căldură în rubricile *Oameni ai acestor meleaguri* și *În întîmpinarea centenarului Liceului Traian* (1873—1983). Un grupaj de articole este închinat savantului român Ștefan Odobleja.

Rubrica *Cronici și revista revistelor* întregește cu informații asupra unor cărți apărute tematica atît de bogată și utilă a acestei publicații.

★

Inspectoratul școlar și Casa corpului didactic din municipiul București a editat în anul 1979 o culegere de articole intitulată ÎN SPRIJINUL ACTIVITĂȚII PEDAGOGULUI ȘCOLAR, reflectînd rolul pedagogului școlar în pregătirea elevilor, în desfășurarea activităților politico-educative, în educarea ateist-științifică, estetică și sanitară a elevilor din internate. Se pune accentul pe modalitățile prin care pedagogul școlar poate să realizeze cunoașterea elevilor, a particularităților dezvoltării acestora în preadolescență.

Partea a doua a volumului conține articole scrise de pedagogi școlari din internatele și semiinternatele din diferite

(continuare la p. 60)

NOUA FUNCȚIE A ȘCOLII IN CONDIȚIILE INTEGRARII INVAȚAMINTULUI CU PRODUCȚIA ȘI CERCETAREA

Dr. LAZĂR VLĂSCEANU

Tipul de școală al epocii de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate rezultă din corelarea activităților de transmitere a cunoașterii cu cele productive și de cercetare, configurîndu-se unitatea școlară integrată cu unitățile productive și de cercetare. Școala nu mai este privită prin autonomia sau separarea sa de producție și cercetare, ci prin implicarea nemijlocită în universul practicii **sociale.**

În acest sens, referindu-se la una din direcțiile fundamentale ale politicii partidului în domeniul învățămîntului, tovarășul Nicolae Ceaușescu sublinia că „un obiectiv de cea mai mare importanță pentru perfecționarea în continuare a învățămîntului îl constituie legarea sa tot **mai strînsă, organic, cu producția și cercetarea — domenii fundamentale pentru accelerarea progresului economico-social** al țării — integrarea complexă și pro**fundă a studiului cu activitatea practică de construcție socialistă"** [1].

REALIZAREA PRACTICĂ A ORIENTĂRII GENERALE privind integrarea învățămîntului cu producția și cercetarea și a principiului politehnizării a presupus înfăptuirea unui îndelungat și profund efort novator de reorganizare **structurală** a unităților școlare și de investigare a unor căi și modalități noi și eficiente de **funcționare** a proceselor instructive și de învățare școlară. În domeniul structural au fost organizate ateliere școlare cu planuri adecvate de producție, **s-au consolidat relații și raporturi funcționale** între unitățile social-economice sau culturale și cele școlare, anul școlar și activitățile instructive sînt astfel planificate încît elevii să participe la exerciții de asimilare și „descoperire" a cunoașterii și de aplicare a acesteia. **În domeniul funcțional s-a reorganizat conținutul** învățămîntului și se perfecționează metodele de predare-învățare, se extind activitățile participative în care sînt implicați elevii și se valorifică mai bine inițiativele lor creatoare. În ansamblu, putem spune că ne aflăm în perioada de afirmare a unui tip nou de școală, mai puțin autonomă și mai interdependentă cu activitățile social-productive, suficient de stabilă pentru a fi receptivă la permanenta inovare și în același timp capabilă să contribuie la dezvoltarea socială.

Afirmarea noului tip de școală presupune, în stadiul său actual de realizare, dezvoltarea unei conștiințe pedagogice adecvate, adică a unui anumit mod de raportare a cadrelor didactice la realitățile școlare, care să implice conștientizarea noii poziții și funcții sociale a școlii și activarea ideologiei pedagogice specifice integrării. Pentru a pune în evidență o astfel de necesitate să considerăm modul în care cadrele didactice ar desfășura și conduce activitatea lor instructiv-educativă.

Practica educațională proiectată și realizată pedagogic poate să fie considerată, dintr-o perspectivă, ca rezultînd în mod aleator, ca avîndu-și originea în inițiative locale și spontane menite să conducă la ridicarea nivelului de pregătire a elevilor. Aceeași practică novatoare poate fi considerată, dintr-o altă perspectivă, în legătură cu anumite coduri sau principii generative specifice integrării școlii cu producția și politehnizării conținutului învățămîntului. Și într-o alternativă și în cealaltă se afirmă un anumit etos pedagogic, adică un ansamblu de principii sau coduri care orientează și generează un mod de înțelegere și interpretare a realității și o practică școlară adecvată. Deosebirea dintre cele două alternative rezidă în modul de acțiune al etosului pedagogic. În prima variantă acțiunea este lentă, întîmplătoare, necoordonată și implicită, adică profesorul evocă în mod tacit valoarea generativă a codului orientativ fără a manifesta activ o conștiință pedagogică novatoare. În a doua variantă acțiunea este planificată, determinată, coordonată și explicită. Profesorul are

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului*, Editura politică, București, 1980, p. 14.

conştiinţa propriei acţiuni şi a consecinţelor acesteia. Principiul acţional este optimizator, fiind raportabil la conştiinţa clară a efectelor coordonate de o valoare generativă explicită. Eforturile novatoare sînt determinate de codurile dominante ale etosului pedagogic novator specific integrării învăţămîntului cu producţia şi cercetarea.

CONSIDERAREA MODULUI DE STRUCTURARE a etosului pedagogic al cadrelor didactice, concordant cu conştiinţa acţiunii şi valorizării sale pedagogice, are o deosebită importanţă practică prin consecinţele pe care le are în configurarea modalităţilor de acţiune pedagogică. Trecerea şcolii printr-o perioadă de inovare profundă a structurilor şi funcţiilor sale presupune o schimbare corespunzătoare a etosului pedagogic dominant. Menţinerea vechiului etos în noile condiţii structurale nu ar avea decît efecte negative asupra validării funcţionale a unităţilor integrate. Adică, şcoala poate funcţiona structural ca unitate integrată cu producţia, dar activităţile din cadrul său vor urma, cel puţin parţial, orientarea vechilor coduri pedagogice. Este necesară, în acest caz, o activitate intensă de pătrundere în lumea noului etos pedagogic cu codurile sale specifice şi cu acţiunile asociate acestora, o adevărată practică de iniţiere şi experimentare care să afirme acţiunea explicită a codurilor dominante ale integrării şcolii cu producţia. Este nevoie, deci, să ne preocupăm de elaborarea acelei pedagogii care să reconstruiască în plan teoretic realitatea integrării învăţămîntului cu producţia şi cercetarea. Este necesar să fundamentăm principiile acelor procese de învăţare prin care se asociază cunoaşterea cu producţia de cunoaştere, asimilarea de cunoştinţe şi abilităţi cu practicarea efectivă a cunoaşterii. Nu mai puţin important este să identificăm acele forme de practică educaţională efectivă care să facă profesorul să nu fragmenteze instanţele instructive, ci să permită permanenta construcţie a activităţilor integrate.

Ca atare, ne aflăm în stadiul de afirmare a dominaţiei etosului pedagogic specific integrării. Dar care sînt acele coduri noi cu valoare de generare a unei noi practici educaţionale, adică a unui nou mod de asociere a strategiilor şi obiectivelor pedagogice pentru optimizarea rezultatelor şcolare şi formarea unui nou tip de personalitate ?

Un prim cod pedagogic vizează modul de structurare a raporturilor integrative dintre unitatea şcolară şi unitatea productivă. Vreme îndelungată cele două unităţi au fost considerate ca avînd funcţii atît de diferite încît fiecare trebuia să-şi păstreze autonomia. Deşi unitatea şcolară pregătea prin calificări adecvate forţa de muncă activată în producţie, ea funcţiona astfel încît relaţiile cu unităţile productive erau mai degrabă episodice. Aşa se face că şcoala avea un caracter din ce în ce mai „intelectualist", specializîndu-se în transmiterea şi reproducerea cunoaşterii elaborate în afara sa. Abilităţile asimilate şcolar rezultau din exerciţii cognitive cît mai specifice, iar după absolvirea unei trepte de şcolarizare urma o perioadă destul de îndelungată de calificare propriu-zisă conform cu exigenţele locului de muncă. Relaţiile sociale practicate în cadrul şcolii erau şi ele în mare parte diferite de relaţiile sociale din producţie, fiind deci necesară o perioadă de socializare în noul context relaţional specific muncii. Integrarea unităţii şcolare cu unitatea productivă presupune în noile condiţii structurale ale organizării învăţămîntului : a) practicarea unui schimb permanent de activităţi, relaţii şi poziţii sociale între şcoală şi producţie ; b) realizarea unor obiective de asimilare de cunoaştere şi tehnologie de utilizare a cunoaşterii şi a unor sarcini de producţie efectivă în aşa fel încît elevul să fie format în producţie şi în relaţiile de producţie pentru a exercita anumite calificări sociale. Concretizarea schimburilor dintre cele două unităţi poate totuşi să ia două forme extreme. Pe de o parte, activitatea şcolară se poate concentra cu prioritate asupra producţiei şi asimilării tehnologiei de producţie în conformitate cu o mentalitate predominant tehnocratică şi „productivistă". În consecinţă, se ajunge să se accentueze activităţile de realizare a unui plan de producţie şi de asimilare a acelei cunoaşteri care poate fi nemijlocit finalizată în sarcini productive, ignorîndu-se faptul că şcoala rămîne, înainte de toate, o instituţie de învăţare. Pe de altă parte, se poate considera că şcolarizarea constă cu predilecţie în efectuarea de exerciţii de transmitere, asimilare şi reproducere de cunoaştere, amînîndu-se pentru mai tîrziu, eventual după absolvire, participarea la procese productive. În consecinţă, şcoala este organizată ca o instituţie intelectualistă, autonomă social, ignorîndu-se faptul că învăţarea este o activitate care se finalizează în abilităţi şi calificări de natură profesională, ce se exercită în munca propriu-zisă.

Uneori, prima variantă a fost asociată cu o cultură dominant tehnologică, animată de principiul eficienţei pragmatice, iar a doua variantă s-a identificat cu o cultură umanistă construită pe principiul „dezinteresului pragmatic" şi al valorilor umane considerate în sine. Numai că dintr-o astfel de perspectivă umanismul s-a abstractizat pînă la ipostazierea sa într-o valoare narcisistă, pentru sine, iar tehnologia şi-a anulat universul de valorizare pentru a-şi susţine o eficienţă perpetuată în raţionalizări exagerate. Esenţialul principiului integrator al învăţării cu munca rezidă în emergenţa unei sinteze culturale noi care nu-i nici doar tehnologică şi nici exclusiv umanistă. Germenii unei astfel de sinteze abia se constituie,

iar școala, credem, se află în avangarda realizării acestei noi culturi umanist-tehnologice.

NOUA FUNCȚIE A ȘCOLII în condițiile integrării învățămîntului cu producția și cercetarea rezidă în echilibrarea dinamică a activităților de transmitere și asimilare de cunoaștere cu activitățile de învățare prin muncă. Munca și învățarea sînt asociate astfel încît învățarea să presupună munca în aceeași măsură în care munca presupune învățarea. Din perspectiva educației permanente, nu se mai separă în mod strict perioada de învățare de cea productivă, ci școala asimilează instituțional munca în așa fel încît aceasta să se desfășoare și ca o activitate de învățare, iar învățarea să se desfășoare și în procesul muncii. Statutul social al învățării se îngemănează cu cel al muncii într-o structură integratoare de muncă-învățare practicată instituțional în școală.

Afirmarea unui asemenea principiu nu coincide însă cu realizarea sa integrală. Problema este de a proiecta astfel activitățile școlare încît principiul să se configureze în real pentru a da substanță concretă echilibrării muncii cu învățătura. Baza instituțională sau structurală de realizare a principiului se poate considera ca fiind consolidată pentru actualul stadiu de dezvoltare a învățămîntului. Se poate chiar spune că structurile școlare din țara noastră dispun de un grad înalt de originalitate pe plan internațional, aflîndu-se într-o nouă perioadă istorică de dezvoltare. Este necesar, totuși, ca și în plan funcțional să instituim acele practici școlare sau acea practică educațională care să substanțializeze structurile instituționale. Care ar fi cîteva din direcțiile menite să fie concordate cu acest demers ? Iată o întrebare pe care trebuie să o considerăm fundamentală atît pentru dezvoltarea noului etos pedagogic, a noii conștiințe pedagogice, cît și pentru direcțiile de experimentare pedagogică din școli.

O primă direcție se referă la modalitățile de organizare a cunoașterii transmise școlar. În mod tradițional, ținînd cont de istoria dezvoltării științei, cunoașterea transmisă școlar a fost organizată pe discipline specializate : matematică, fizică, tehnologie, istorie etc. În actualele condiții structurale de organizare a învățămîntului trebuie însă să ținem cont și de o altă tendință de dezvoltare a cunoașterii științifice concretizată în accentuarea **relațiilor** dintre discipline sau în afirmarea principiului interdisciplinar de structurare a cunoașterii. De asemenea, avem în vedere dezvoltarea unor problematici integrate care solicită elevii sau studenții în perioadele de practică productivă și care sînt nerezolvabile numai prin apelul la cunoștințele strict specializate. **Principiului de integrare a învățării cu munca trebuie să-i corespundă un principiu al integrării cunoașterii specializate, adică un principiu interdisciplinar de organizare a cunoașterii transmise școlar.** Realizarea acestui nou cod pedagogic presupune practicarea cîtorva acțiuni coordonate ale cadrelor didactice. Mai întîi, profesorii trebuie să coopereze, adică să dezvolte acțiuni colective integrate de relaționare a cunoașterii specializate pe discipline școlare. Cunoștințele de matematică și cele tehnice sau tehnologice, de exemplu, ajung să fie astfel coordonate încît să contribuie la rezolvarea de problematici practice sau productive, iar disciplinele umaniste trebuie să fie considerate nu numai din punctul de vedere al conținutului lor „intelectual", ci și ca instrumente valorizatoare ale practicii sociale și productive în care sînt implicați elevii. Aceasta mai ales în măsura în care se consideră munca nu ca o simplă execuție rutinieră, ci ca un univers în care se activează valori umane fundamentale, umaniste și tehnologice. Profesorii ajung astfel să se identifice nu în mod strict cu disciplina pe care o predau, ci cu **problematicile teoretice și practice** pe care elevii trebuie să le rezolve, problematici care în mod evident au un caracter integrat și nu specializat. În al doilea rînd, accentuarea relațiilor dintre cunoștințele specializate în conformitate cu principiul interdisciplinar presupune și dezvoltarea unei practici pedagogice de dirijare și conducere a învățării adaptate exigențelor îmbinării sale cu munca. **Dispunem deocamdată de teorii ale învățării cognitive, dar știm încă prea puțin despre specificul învățării realizate în procesul muncii sau despre finalizarea muncii și în performanțe ale învățării.** Ca atare, este nevoie de extinderea experimentelor pedagogice ale cadrelor didactice pentru identificarea acelor strategii care finalizează și corelează munca și învățarea.

REALIZAREA NOII FUNCȚII A ȘCOLII integrată cu producția și cercetarea este deci condiționată în mod fundamental de modul în care este organizat și activat conținutul învățămîntului sau cunoașterea școlară. Trei instanțe sînt implicate în acest proces : **transmiterea, reproducerea** și **producerea de cunoaștere**. Primele două au existat și sînt încă prezente în școală, ultima abia începe să fie considerată ca avînd implicații în școlarizare. Transmiterea de cunoaștere, echivalată adesea cu un proces obișnuit de comunicare, funcționează astfel încît să asigure o cît mai eficace reproducere cognitivă. Adeseori școala a fost considerată ca instituția asimilării și reproducerii de cunoaștere, profesorii acționînd astfel încît să determine pe elevi să reproducă cît mai exact informațiile transmise. Cunoașterea este însă întotdeauna relativă și este mai degrabă un proces decît un produs. Iar elevul pus

în situația de a reproduce cît mai exact informația cognitivă deja elaborată asimilează odată cu cunoașterea și autoritatea care o impune reproducerii. Elevul nu înțelege relativitatea adevărului cunoașterii pentru motivul de mai sus și pentru că el nu participă în nici un fel la descoperirea și înțelegerea misterului creației de cunoaștere. Noul cod pedagogic presupune strînsa corelare dintre instanțele de **transmitere** și **reproducere** de cunoaștere în vederea participării elevului la activitatea de **producere** cognitivă. Stimularea creativității în școală ar consta în oferirea de posibilități elevului pentru a intensifica acțiunile de producere de cunoaștere și nu de simplă preluare a ceea ce deja s-a constituit ca produs final. Munca ar putea deveni în mai mare măsură o sursă de învățare în măsura în care este înțeleasă ca prilej de exersare a capacităților de cunoaștere și nu numai de execuție a unor operații rutiniere. Stabilirea unei continuități între activitățile din sala de clasă și cele din laborator, atelierul școală și secția productivă din întreprindere ar fi o premisă. Cealaltă premisă rezidă în continuitatea exercițiilor de transmitere-asimilare-reproducere-producere de cunoaștere, în care elevul să acționeze în aceeași măsură ca asimilitor și ca producător cognitiv și material. Principiul care ar fundamenta această continuitate ar fi cel al corespondenței dintre bazele instituționale ale integrării și practicile funcționale desfășurate în cadrul acestora.

Noul mod de organizare și activare a cunoașterii educaționale este firesc să se asocieze și cu o nouă fundamentare a activităților didactice și instructive conduse de cadrele didactice. Deocamdată am putea spune că aceste activități se caracterizează printr-un grad înalt de rutină. De regulă, într-o lecție **se verifică** dacă elevii au asimilat o cantitate de informație teoretică și **se transmit** noi informații. În lecțiile următoare se organizează aceeași succesiune, singurele variații rezultînd poate din folosirea unor planșe sau procedee ilustrative. O astfel de rutinizare a activității didactice se confundă adesea cu didacticismul care nu dispune de nici o fundamentare științifică, pedagogică sau psihologică. Cînd spunem că în condițiile integrării învățămîntului cu producția și cercetarea trebuie să se dezvolte o nouă practică educațională avem în vedere intensificarea acțiunilor de **proiectare pedagogică**. Prin aceasta înțelegem : a) definirea clară a **obiectivelor pedagogice** de perspectivă și imediate (adică raportabile la o anumită lecție) ; b) precizarea **strategiilor educaționale** adecvate realizării obiectivelor formulate, strategii rezultate din combinarea optimă și creatoare a metodelor didactice în funcție de specificul proceselor de învățare implicate ; c) folosirea unor **tehnici specifice de evaluare** sau apreciere a rezultatelor școlare ale elevilor ; d) organizarea și dirijarea specifică a **relațiilor sociale din cadrul grupului de elevi,** tinzînd spre stimularea participării active a elevilor în procesul propriei lor instruiri. Proiectarea pedagogică ar conduce la o practică educațională diferențiată în funcție de parametrii de mai sus și ar stimula în mult mai mare măsură creativitatea didactică a profesorilor.

În întreaga noastră demonstrație intenția permanentă a fost aceea de a pune în evidență **necesitatea trecerii de la o concepere fragmentară a proceselor și activităților din cadrul școlii la o concepție sintetizatoare, a trecerii de la tendințele de separare la o autentică practică a integrării.**

PROCESELE SPECIFICE INTEGRĂRII nu au urmat și nu urmează o desfășurare lineară, simplă și automat progresivă, tot așa cum nu întotdeauna s-au finalizat în performanțele superioare dorite din partea școlii. Perioadele de intensă și profundă inovare pedagogică sînt de regulă însoțite de unele tulburări sistemice sau de unele consecințe disfuncționale care nu puteau fi anticipate încă din fazele de proiectare a inovației. Aceasta nu înseamnă că inovația trebuie neapărat și în primul rînd judecată prin consecințele sale disfuncționale, devenite vizibile mai tîrziu în procesul său de implementare ; dar nu înseamnă nici că trebuie ignorate neajunsurile pentru a nu afecta principiile esențiale ale inovației integrării. Să ne referim numai la două din consecințele problematice ale ultimelor schimbări prin care a trecut învățămîntul. Mai întîi, în rîndul cadrelor didactice s-a conturat opinia că asistăm la o scădere relativă (deci nu în termeni absoluți, exprimați în note) a performanțelor școlare ale elevilor. Deși s-ar putea ca procentele de promovare să fi crescut de la an la an, totuși, în termeni relativi, am asista la o scădere a performanțelor elevilor manifestate în realizarea de exerciții cognitive sau chiar de producție. Neavînd o cercetare amplă care să confirme o astfel de opinie, ni se pare deosebit de util ca în stadiul actual să investim un efort de definire a standardelor școlare **minime** pentru absolventul unui ciclu de școlarizare în funcție de realizarea cărora am putea fi convinși că avem temei pentru acordarea de credit profesional. Școala este principala instituție de profesionalizare a forței de muncă, prin această funcție ajungînd să fie puternic implicată în procedeele de dezvoltare economică și socială. De aceea este fundamentală reflecția asupra **calității** calificărilor oferite de diferite cicluri sau trepte de școlarizare și asupra relațiilor pe verticală dintre ciclurile de școlarizare.

De exemplu, care ar fi standardele minime necesare pentru un inginer proaspăt absolvent sau care sînt cele specifice unui

absolvent de liceu sau ale unui muncitor angajat ca stagiar în producție. Cunoscînd și definind cu maximă precizie standardele minime în funcție de care acordăm creditul absolvirii, atunci putem ierarhiza cu mai multă precizie performanțele de la cele minime la cele maxime și putem aprecia dinamica performanțelor de la o perioadă de timp la alta. De asemenea, ajungem să cunoaștem și să apreciem mai precis și direct performanțele fiecărui cadru didactic în privința modului în care conduce procesele instructive și de învățare școlară.

O altă problemă critică avută în vedere s-ar referi la construcția pedagogică a timpului de instruire. În acest caz ar fi util să studiem eficiența pedagogică a alternării modulelor de practică productivă cu cele teoretico-instructive sau, altfel spus, avantajele și dezavantajele acestei alternări. De asemenea, ne-am putea întreba dacă nu cumva există o aglomerare de activități școlare care împietează asupra concentrării elevilor și profesorilor pe obiective mai bine coordonate de învățare și instruire. Avînd în vedere aceeași alternare a modulelor în timpul de instruire școlară, ar fi util să studiem și capacitatea de adaptare a elevilor la cerințele modulelor în procesul trecerii de la unul la altul. Nu cumva se pierde o cantitate apreciabilă de timp instructiv tocmai din cauza inerției adaptării elevilor la aceste transferări modulare? Ce tipuri de relații se stabilesc între aceste module? Pentru că o organizare modulară a activităților în succesiunea timpului de instruire presupune existența unor raporturi foarte strînse de interdependență între module, a unor continuități și transferări dinamice. Accentuarea discontinuităților ar avea oricum efecte profund negative asupra performanțelor școlare ale elevilor sau asupra ritmicității proceselor de învățare.

Elucidarea unor astfel de probleme din punctul de vedere al principiilor sau codurilor integrării este menită să conducă la optimizarea noii funcții a școlii ca instituție **integrată** de învățare, muncă și cercetare în condiții de politehnizare.

Conștiința pedagogică specifică actualului stadiu de dezvoltare a învățămîntului trebuie să asimileze principiile inovării și experimentării pentru a stimula participarea creatoare a cadrelor didactice la proiectarea celor mai adecvate modalități de acțiune pedagogică și de organizare a cunoașterii și calificărilor profesionale. Implicarea școlii în dezvoltarea social-economică de ansamblu se poate realiza prin promovarea și activarea consecventă a noilor principii specifice învățămîntului integrat cu producția și cercetarea în vederea realizării unei noi calități a proceselor de calificare profesională a forței de muncă.

Idei noi în pedagogia contemporană

Este cunoscut faptul că extraordinara dezvoltare a științei și tehnicii în zilele noastre a dus la constituirea unei adevărate *științe a informării, denumită în termeni adecvați „informatică documentară"*. Scopul ei este *optimizarea transferului de informații de la autori la beneficiari*, pe plan național și chiar mondial. Aplicațiile științei informării vizează în primul rînd instituțiile de informare documentară și bibliotecile, în care sînt folosite o gamă variată de metode, mijloace și forme de prelucrare, înmagazinare și difuzare a informațiilor (reviste de referate și de titluri, bibliografii, fișiere, sinteze etc.).

Pe această traiectorie științific-informațională, specialiștii în domeniul educației și învățămîntului, personalul didactic de diferite profile, cercetătorii științifici din țara noastră etc. au beneficiat în decursul anilor de o bogată informare științifică oferită cu spirit de dăruire și pasiune de către harnicul și competentul colectiv al Bibliotecii centrale pedagogice. Formele folosite în acest sens au fost dintre cele mai diverse: consultarea directă în sălile de lectură ale bibliotecii a celor peste 270 000 de volume, cărți și reviste românești și străine, împrumutul de publicații, consultații bibliografice, publicații bibliografice și referative cu caracter serial etc.

Îmi face plăcere să semnalez cititorilor recentul volum intitulat *Probleme de pedagogie contemporană*, care reprezintă cu adevărat o nouă realizare a acestei instituții de cultură, ce se bucură de un real prestigiu în rîndurile largi ale cadrelor didactice, ale cercetătorilor, cît și printre iubitorii de cultură în general.

Volumul se deschide printr-un amplu studiu de sinteză, de o certă valoare științifică (autor *S. Lăzărescu*), avînd ca temă *Tratarea diferențiată a elevilor dotați din punct de vedere intelectual*. Complexitatea studiului poate fi dedusă fie și numai din enumerarea problematicii acestuia: concepții generale privind elevii dotați; diagnosticarea elevilor dotați; formele tratării diferențiate a elevilor dotați, conținutul tratării diferențiate a elevilor dotați; metodele de tratare diferențiată a elevilor dotați; regimul de viață și drepturile elevilor dotați; personalul didactic pentru elevii dotați. O bibliografie amplă consemnează preocuparea asupra acestei probleme în rîndurile celor mai de seamă gînditori contemporani în domeniul educației și învățămîntului: J. P. Guilford, Tadeusz Kovalsky, Mihail Lavrentiev, G. D. Landshere, H. Piéron, D. A. Epștein, Mircea Malița, Louis Raillon, Robert M. Gagné.

Partea a II-a a volumului cuprinde referate asupra unor studii pedagogice și psihologice de actualitate apărute în publicații de specialitate de peste hotare, bazate pe o problematică bogată în conținut. Astfel, capitolul 1 al acestei părți se intitulează *Probleme generale de pedagogie și învățămînt*. Enumerarea unor titluri și amintirea unor personalități ne conving că Biblioteca centrală pedagogică dispune de surse de informare deosebit de valoroase. Amintim doar cîteva dintre acestea: *Predarea științei în secolul*

(Continuare în pag. 10)

* *Probleme de pedagogie contemporană*, Biblioteca centrală pedagogică, București, 1979, 324 pag. Colegiul de redacție: G. BLOCK, C. FICHMAN, M. HESSELMAN (secretar de redacție), S. IONESCU, A. LAUTERMAN (redactor șef), S. LĂZĂRESCU, S. ȘTEFĂNESCU-PRODANOVICI. Redactorul volumului: M. M. HESSELMAN. Tehnoredactor: I. M. ALEXE.

IMPLICAREA FERMĂ A ȘCOLII IN PREGATIREA INALTĂ A VIITORILOR MUNCITORI CALIFICAȚI

LETIȚIA IONAȘ
membru al C.C. al P.C.R., prim secretar al Comitetului județean Sălaj al P.C.R.

Istoria multimilenară a Sălajului nu a cunoscut o etapă de dezvoltare în care aceste locuri să fi beneficiat de un volum atît de mare de investiții ca cea circumscrisă în cincinalul actual și viitor. Cele 11,35 miliarde — volumul investițiilor alocate județului în perioada 1976—1980 — s-au materializat într-un mare număr de obiective industriale din care amintim doar pe cele mai importante : Întreprinderea de termoficare industrială, Întreprinderea de țevi, Întreprinderea de anvelope, Întreprinderea de mase plastice. Subliniind faptul că în cincinalul 1981—1985 Sălajul beneficiază de un volum de investiții cifrat la peste 16,3 miliarde lei, ne putem da seama de înflorirea pe care o va cunoaște județul și în cincinalul următor, rod al politicii înțelepte a partidului și statului nostru de dezvoltare armonioasă a tuturor zonelor țării. Realizarea acestor obiective reprezintă o sarcină de prin ordin pentru comuniști, pentru toți oamenii muncii din județul Sălaj. În acest context, pregătirea necesarului de forță de muncă rămîne o problemă de prim ordin. **Învățămîntul sălăjean, prin însăși natura menirii sale, trebuie să-și aducă din plin contribuția la formarea viitoarelor cadre. „Un obiectiv de cea mai mare importanță pentru perfecționarea învățămîntului — sublinia tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretarul general al partidului — îl constituie legarea sa tot mai strînsă, organică, cu producția și cercetarea — domenii fundamentale pentru accelerarea progresului economico-social al țării — integrarea complexă și profundă a studiului cu activitatea practică de construcție socialistă". Din această perspectivă se acționează și în județul Sălaj pe linia realizării unei calități superioare în învățămîntul de toate gradele.**

RITMURILE ACCENTUATE de dezvoltare economică a județului Sălaj, cu deosebire din ultimii ani, au determinat și determină încă o rapidă mobilitate a învățămîntului liceal și profesional în sensul unui proces rapid de adaptare a lui la nevoile actuale și de perspectivă ale vieții social-economice. În aceste condiții apare limpede faptul că **pregătirea necesarului de forță de muncă se pune în cu totul alți termeni decît înainte vreme.** De aceea, învățămîntul liceal și profesional a preluat „din mers" importante sarcini pe linia pregătirii actualelor și viitoarelor promoții de muncitori cu înaltă calificare. Dat fiind faptul că pe cuprinsul județului au apărut și vor mai apare activități industriale de vîrf (construcții de mașini, electrotehnică, chimie industrială etc.), **se pune tot mai mult problema unei implicări și mai adînci a școlii în amplul proces de creștere, educare și formare a unor muncitori capabili să facă față celor mai noi și moderne tehnici și tehnologii de producție.** A devenit o sarcină prioritară pentru învățămîntul liceal și profesional sălăjean în etapa actuală pregătirea unor astfel de cadre. Dealtfel, în urmă cu mai bine de doi ani, acțiunea de orientare în perspectivă a învățămîntului sălăjean în funcție de cerințele reale ale dezvoltării economice și sociale a județului a făcut obiectul unei plenare comune a Comitetului județean de partid, cu Consiliul popular județean, formulîndu-se cu acest prilej o serie de concluzii și măsuri menite să orienteze procesul instructiv-educativ spre asigurarea condițiilor optime de creștere, educare și formare a unor muncitori de înaltă ținută profesională și etică. Măsurile întreprinse la nivelul Comitetului județean de partid, al Consiliului popular județean, prin intermediul Consiliului de control muncitoresc al activității economice și sociale, Inspectoratului județean școlar, Direcției pentru probleme de muncă și ocrotiri sociale sînt, în mare parte, de natură prospectivă, organizatorică, orientativă, practic-aplicativă, mergîndu-se uneori pînă la organizarea unor acțiuni concrete (simpozioane, dezbateri, instruiri) legate de aspectul la care ne referim. O primă consecință a acestor acțiuni : re-

ţeaua actuală a învăţămîntului liceal şi profesional corespunde pretenţiilor momentane şi de perspectivă reieşite din dezvoltarea socio-economică a judeţului. Structura ei oferă tuturor tinerilor, indiferent de naţionalitate, posibilităţi multiple de realizare profesională în diverse ramuri ale economiei judeţului, tipurile de licee şi şcoli profesionale asigurînd **pregătirea lor în profil larg cu posibilităţi de adaptare la locurile de muncă nou create.** Structura reţelei de care vorbeam demonstrează **o accentuată deplasare a sferei de interes spre dezvoltarea liceelor de tip nou, de specialitate, cu un conţinut tehnic-aplicativ al activităţilor desfăşurate, capabile să asigure un învăţămînt unitar, suplu, armonios şi cu o largă deschidere spre cerinţele vieţii social-economice din judeţ.** Pentru ca cititorul să aibă o imagine cît mai exactă despre structura învăţămîntului liceal şi profesional din Sălaj merită să evidenţiem aici cîteva din profilele de bază în care se şcolarizează elevii : mecanică, electrotehnică, metalurgie, construcţii, prelucrarea lemnului, chimie, minerit, industrie uşoară, agricol, mecanică agricolă, matematică-fizică, biologie-chimie, filologie-istorie, pedagogie. Desigur, trebuie spus că această structură asigură cadrele de bază necesare pentru aproape toate ramurile economiei judeţului. Firește, în contextul unei foarte rapide dezvoltări industriale, apariţiei la intervale scurte a noi şi noi unităţi economice, secţii, ateliere etc, **s-a impus, ca o necesitate obiectivă, acordarea unui credit mai mare învăţămîntului profesional care a luat un avînt puternic în prezent, el fiind în măsură să asigure pregătirea într-un timp relativ scurt a unei însemnate părţi din necesarul forţei de muncă.**

ÎNVĂŢĂMÎNTUL SĂLĂJEAN a pregătit mai mult de jumătate din cei peste 20 000 de muncitori calificaţi în cincinalul 1976—1980, oameni care lucrează efectiv la această oră în halele întreprinderilor, pe şantierele de construcţii, în unităţile agricole existente în judeţ. Din sarcina, devenită imediată acum, de a pregăti 4 000 de muncitori cu înaltă calificare pentru industria uşoară, 5 000 pentru industria chimică, 5 000 pentru industria metalurgică, 4 000 în mecanică, 1 200 în construcţii, aproape 1 000 în prelucrarea lemnului, mai mult de jumătate îi revine învăţămîntului liceal, profesional şi tehnic din judeţ. Motiv pentru care **stabilirea planurilor de şcolarizare se face anual de către Inspectoratul şcolar judeţean împreună cu Direcţia pentru probleme de muncă şi ocrotiri sociale, cu consultarea Consiliului de control muncitoresc al activităţii economice şi sociale şi a comisiei de planificare teritorială,** realizîndu-se în acest fel o cît mai bună corelare între reţeaua şi planul de şcolarizare, pe de o parte, şi necesarul forţei de muncă, pe de altă parte. Sigur, tot la acest capitol cu implicaţii directe în conţinutul calitativ al procesului de învăţămînt mai trebuie adăugate preocupările Comitetul judeţean de partid, ale Consiliului popular judeţean în direcţia asigurării bazei materiale desfăşurării unei activităţi instructiv-educative şi formative în şcolile de toate gradele. **S-a pornit de la aprecierea firească în actualele condiţii că muncitorul cu înaltă calificare cerut de perspectiva economică a judeţului nu-şi poate însuşi noţiunile teoretice şi nici deprinderile practice la cotele unor înalte exigenţe decît în laboratoare moderne, cabinete şi ateliere care să permită desfăşurarea unor activităţi pe măsura viitoarelor locuri de muncă.** Conţinutul ştiinţific al lecţiei teoretice sau practice este asigurat în acest caz la nivelul celor mai actuale pretenţii care, se ştie, şi în întreprinderi sînt pe zi ce trece tot mai ridicate, soluţiile tehnice noi în urma exploziilor informaţionale, a aplicării rezultatelor cercetărilor ştiinţifice determinînd noi modalităţi de lucru efectiv. De aceea **şi atelierele, cabinetele, laboratoarele nu pot rămîne în urmă, aceste locuri de muncă ale elevilor fiind în măsură să asigure posibilităţi de cercetare ştiinţifică în consens cu ritmul tehnologiilor unităţilor economice în care-şi vor desfăşura activitatea după dobîndirea calificării.** E de la sine înţeles că acest fapt presupune **preocupări susţinute pe linia asigurării unităţilor de învăţămînt cu cadre bine pregătite,** specialişti de primă mînă. Şi, acest lucru s-a realizat şi se realizează în continuare printr-o **bună conlucrare între unitatea patronatoare şi şcoală.** Mai mult, **parte din activităţile practice se desfăşoară în cadrul unităţilor productive, iar planurile de producţie ale atelierelor-şcoală fac parte din planurile de producţie ale întreprinderilor în care urmează să fie încadraţi la terminarea studiilor.**

Evident, oricît de bună ar fi organizarea procesului de învăţămînt, ea nu rezolvă de la sine problema asigurării unui înalt nivel calitativ al muncii instructiv-educative, formative. Este şi explicaţia unor preocupări susţinute ale Comitetului judeţean de partid, Inspectoratului şcolar al judeţului Sălaj, conducerilor unităţilor şcolare în direcţia **valorificării din plin a tuturor condiţiilor asigurate de caracterul deschis al învăţămîntului din ţara noastră.** Astfel, **au fost luate toate măsurile menite să asigure toate condiţiile materiale necesare pentru ca absolvenţii primei trepte de învăţămînt liceal, care nu continuă cursurile în treapta a II-a, să efectueze cît mai bine stagiul de practicant pe o durată de 6—12 luni, iar cei care nu continuă cursurile în învăţămîntul superior să urmeze, de asemenea, o specializare (pe durata a 6—18 luni) în meseriile cu un grad mai ridicat de complexitate, asigurîndu-se în acest fel o pregătire temeinică, multilaterală, adecvată locului de muncă.** În acest fel se fundamentează şi mai bine noţiunile ştiinţifice însuşite în timpul

școlii referitoare la prețul de cost, productivitatea muncii, economisirea materialelor, folosirea rațională a timpului de muncă, exploatarea utilajelor. Bineînțeles, toate acestea au la bază premisele realizate în școală prin suplețea organizării și desfășurării încă în acest stadiu a unor activități tehnico-aplicative foarte apropiate de cele din întreprinderi. În acest fel **se realizează o rapidă integrare a lor în procesul de producție.**

La nivelul desfășurării unor acțiuni concrete de optimizare a conținutului științific al lecțiilor practic-aplicative în școlile de toate gradele trebuie să ne referim și la un alt aspect: cel al **formării unei atitudini noi față de muncă. Practica organizării activității instructiv-aplicative în ateliere și întreprinderi în perioade conpacte, cu norme de producție pe grupuri de elevi, în ateliere diferențiate pe categorii de vîrstă și preocupări, în ferme proprii de producție sau pe loturile școlare relevă surse nebănuite de afirmare a unei atitudini creative în cîmpul muncii. Se pot organiza în acest fel acțiuni serioase de cercetare științifică, de pedagogie aplicată, cu finalizări în etape județene ale unor simpozioane desfășurate pe diverse problematici.** Consecințele pozitive se exprimă printr-o **continuă optimizare a relației profesor-elev,** prin **inovații în domeniul elaborării și folosirii mijloacelor** de învățămînt. Dealtfel, **fiecare unitate școlară are un program propriu de cercetare științifică a cadrelor didactice și elevilor.** Acest lucru stimulează și procesul de perfecționare continuă a cadrelor didactice prin formele cunoscute: studiu individual, acțiuni metodice în școală (comisii metodice, consilii profesorale etc.), iar la nivel de județ, perfecționarea învățătorilor și educatorilor prin Liceul pedagogic, cercuri pedagogice, schimburi de experiență, instruiri. Bineînțeles, tot aici se circumscriu apoi și cursurile de perfecționare ale cadrelor didactice organizate și în diferite centre universitare, susținerea gradelor etc. **Afirmarea noii calități în procesul de instruire-educare este în strînsă legătură cu perfecționarea personalului didactic.** Explozia de informații, apariția disciplinelor de graniță și interdisciplinaritatea cerută de revoluția tehnico-științifică impune **o perfecționare continuă.** Toate aceste acțiuni au drept scop **o implicare fermă și mai adecvată a școlii în amplul proces de ridicare a nivelului calitativ al instruirii tinerilor** — condiție esențială în pregătirea unor oameni pe măsura sarcinilor de viitor: muncitori cu un înalt grad de calificare, cu o atitudine modernă (în sensul bun al cuvîntului) față de muncă și viață.

Toate aceste acțiuni întreprinse asigură condițiile realizării optime a sarcinilor actuale și de perspectivă ale învățămîntului sălăjean. Tot în această direcție, recent, Inspectoratul școlar județean, în colaborare cu Casa corpului didactic din Zalău și Comisia județeană a sindicatului învățămînt din Sălaj a editat „Programul activităților metodico-științifice pentru anul școlar 1978—1980", acțiune care va fi permanentizată. Mare parte din activitățile înscrise în acest program sînt subordonate tocmai scopului la care ne referim.

Toate aceste acțiuni, precum și altele care nu au mai fost menționate aici vizează, în fapt, o **cît mai reală implicare a școlii în amplul proces de creștere, educare și formare a tinerilor în spiritul orientărilor formulate de documentele programatice ale partidului,** de secretarul său general, tovarășul Nicolae Ceaușescu. Referindu-se la acest aspect, Raportul prezentat la Congresul al XII-lea al P.C.R. precizează că un obiectiv esențial al cincinalului viitor este „...**dezvoltarea în continuare a învățămîntului pe baza celor mai noi cuceriri ale științei și tehnicii, a politehnizării și integrării strînse cu producția și cercetarea, organizarea temeinică a calificării forței de muncă, generalizarea procesului de reciclare a cadrelor, perfecționarea pregătirii profesionale a tuturor oamenilor muncii**". Această sarcină majoră pusă slujitorilor școlii de conducerea partidului — legarea învățămîntului de practică, de viață — vizează necesitatea unui efort continuu pe ideea creării unor valențe care să determine pe beneficiarii procesului instructiv-educativ să se adapteze „din mers" nevoilor producției de bunuri materiale. Sarcină asumată cu înaltă răspundere patriotică de toți lucrătorii din domeniul învățămîntului și cu prilejul Congresului educației și învățămîntului, în cadrul căruia au fost adoptate hotărîri de mare însemnătate în acest sens. Altfel spus, toate acțiunile întreprinse de factorii direct implicați în optimizarea conținutului muncii de instruire și educare sînt menite să asigure pregătirea unor cadre capabile să se orienteze operativ și eficient în schimbările de „ultimă oră" intervenite în tehnologia producției, să participe activ la promovarea progresului tehnic.

(Urmare din pag. 7)

XXI (autor: Elliot Walt): *Studii privind aplicabilitatea inovațiilor în învățămînt. Un cadru conceptual* (Hathaway, W. E.); *Analiza științifică a situațiilor educative. Expunere de deschidere* (Gaston Mialaret). *O boală a sistemelor de învățămînt: comunicațiile blocate* (Valet François) etc.

Următoarele șase capitole ale părții a II-a a volumului tratează aspecte privind: *Sociologia educației-orientare școlară și profesională; Probleme de didactică; Organizarea învățămîntului — organizarea activității în școală — cadre didactice; Psihologie — psihologie pedagogică; Defectologie — pedagogie specială.*

Prin ținuta sa științifică și bogăția de idei, prin calitățile de prezentare grafică (coperta, titlurile și subtitlurile, tehnoredactarea în general, volumul se prezintă ca o lucrare valoroasă pe care o recomandăm cu căldură masei largi de cititori.

Prof. dr. Petre BĂRBULESCU

RAPORTUL PLAN DE INVAȚAMINT—PROGRAMA—MANUAL

VALENTINA FILIPESCU
cercetător științific principal
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

„Avem o orientare clară, științific fundamentată, precum și o organizare corespunzătoare; esențiale sînt acum aplicarea fermă a hotărîrilor adoptate, (...) perfecționarea continuă a procesului de învățămînt în pas cu cele mai noi cuceriri ale revoluției tehnico-științifice, cu cerințele concrete ale societății noastre".

NICOLAE CEAUȘESCU, Cuvîntare la Congresul educației și învățămîntului

I. Abordarea problemei raportului dintre planul de învățămînt, programa școlară și manual urmărește să reactualizeze, să mențină sau să aducă în zona centrală a atenției cadrelor didactice unele aspecte, implicate în activitatea instructiv-educativă, care pot îmbogăți și diversifica modalitățile de sporire a eficienței procesului de învățămînt, astfel încît să se obțină o nouă calitate în pregătirea și dezvoltarea personalității elevilor.

Corelațiile multiple ce se stabilesc în triada „plan-programă-manual" nu vizează doar forme și nivele diferite de concretizare a conținutului învățămîntului, ci toate componentele procesului didactic.

Descifrarea corelațiilor respective sugerează strategii de perfecționare atît a conținutului propriu-zis al învățămîntului, cît și a activității de valorificare a acestei principale „resurse" în realizarea obiectivelor urmărite prin procesul instructiv-educativ.

II. În acțiunea de perfecționare a conținutului învățămîntului, în etapa actuală se promovează, din ce în ce mai hotărît, **o nouă strategie** care urmărește, pe de o parte să-i asigure o anumită stabilitate, iar, pe de altă parte, să-l mențină în concordanță cu evoluția accelerată a științei, tehnicii, culturii și societății în ansamblul său, facilitînd astfel posibilitatea schimbărilor viitoare.

Se apreciază aproape unanim că **sistemul de învățămînt** al viitorului trebuie să rămînă **permanent deschis** la inovare, pentru a face față nevoilor în schimbare ale dezvoltării societății, ale grupului social și ale individului. Astăzi nu se mai vorbește prea mult despre stabilitatea, ci despre **coerența sistemului deschis,** coerență garantată de următoarele elemente: **a)** structura obiectivelor; **b)** continuitatea procesului de maturizare și formare creativă, în perioada școlară și postșcolară; **c)** restructurarea și lărgirea trunchiului comun; **d)** echilibrarea specializării (profesionalizării) cu trunchiul comun; **e)** reconsiderarea tehnologiei didactice prin optica creativității, independenței de gîndire, capacității de adaptare, informare și inovare; **f)** reorganizarea programelor școlare; **g)** egalizarea condițiilor de învățare.

În această viziune prospectivă, stabilitatea sistemului nu mai reprezintă altceva decît fiabilitatea, menținerea stării funcționale de-a lungul schimbărilor, garantată de concepția unitară a politicii educaționale și de obiectivele generale și ierarhice corespunzătoare.

Totodată, este evident faptul că nu toate nivelele de concretizare a conținutului învățămîntului și nici toate componentele acestora se schimbă în același ritm.

Ilustrativ pentru constatarea respectivă este modelul schematic din pagina următoare [1] în care cu cît un element este mai stabil, cu atît el ocupă o poziție mai centrală, deci mai fixă:

1. **Obiective generale.**
2. **Organizarea sistemelor școlare.**
3. **Sistemul de discipline, grupe de discipline.**
4. **Conținutul de bază al disciplinei, structura lui.**
5. Numărul de ore.

[1] ENDRE BALLÉR, *Relațiile de bază ale planurilor de învățămînt*, „Pedagogiai szemle", Budapest, 1972, nr. 3, p. 209.

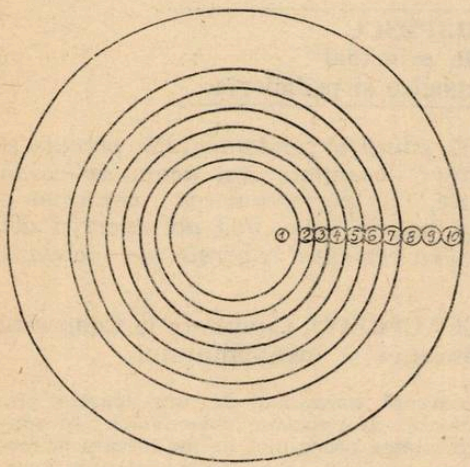
6. Manualele.

7. Îndrumările metodice pentru cadrele didactice şi materialul didactic.

8. Completările la conţinutul de bază al disciplinei.

9. Perfecţionarea personalului didactic.

10. Metodele de predare şi de evaluare.



Rezultă că elaborarea conţinutului reclamă mai întîi schimbarea elementelor exterioare care se modifică mai frecvent.

III. Ca document pedagogic fundamental, care sintetizează orientările generale ale conţinutului învăţămîntului, potrivit sarcinilor de instruire şi educare a tinerelor generaţii, în concordanţă cu necesităţile actuale şi viitoare ale dezvoltării societăţii noastre, planurile de învăţămînt pentru toate nivelele şi tipurile de învăţămînt au fost aprobate, pentru o perioadă de cca 5 ani, de primul Congres al educaţiei şi învăţămîntului.

În momentul de faţă Ministerul Educaţiei şi Învăţămîntului desfăşoară o laborioasă activitate vizînd programele şi manualele şcolare.

Perfecţionarea programelor şi manualelor, precum şi a tehnicilor didactice — cerinţă imperios formulată în ultimele documente de partid şi de stat referitoare la învăţămînt — va conduce la realizarea deplină a obiectivelor urmărite, dacă specialişti şi cadrele didactice însele vor medita, mai profund decît pînă acum, asupra implicaţiilor pe care le au în plan didactic anumite probleme relevate de cercetările în domeniul psihologiei copilului, psihologiei învăţării şi pedagogiei :

1) Una din aceste probleme se referă la **concordanţa dintre dezvoltarea ştiinţei, tehnicii, culturii, artei şi particularităţile de vîrstă ale elevilor** care studiază diferite ramuri ale domeniilor respective.

Este bine cunoscut faptul că de realizarea acestei concordanţe depinde măsura în care un conţinut proiectat contribuie la dezvoltarea personalităţii elevilor, nivelul dezvoltării respective fiind considerat chiar un criteriu de bază al eficienţei conţinutului învăţămîntului.

În acelaşi timp, datele psihologiei şi pedagogiei contemporane atestă faptul că însuşi principiul respectării particularităţilor de vîrstă este necesar să fie înţeles şi înfăptuit altfel decît acum unu-două decenii. Această nouă optică reclamă mai ales stimularea şi dezvoltarea particularităţilor respective, iar nu o simplă conformare la nivelul pe care l-a atins dezvoltarea lor.

De aici rezultă că, prin stabilirea conţinutului învăţămîntului şi prin valorificarea lui în acţiunea instructiv-educativă, trebuie asigurată posibilitatea de a se exercita o puternică — dar obiectiv posibilă — influenţă stimulativă asupra particularităţilor de vîrstă ale elevilor. În special conţinutul programelor şi al manualelor şcolare poate impulsiona evoluţia proceselor psihice sub influenţa învăţării, dacă în organizarea şi desfăşurarea acesteia se ţine seama de faptul că potrivit raportului dialectic dintre învăţare şi dezvoltare (...) „procesul de învăţămînt trebuie să se bazeze nu numai pe nivelul actual al dezvoltării, adică pe funcţiile psihice deja formate, ci pe capacităţile potenţiale, pe funcţiile în formare, cu alte cuvinte, pe zona dezvoltării imediate. Învăţarea trebuie să contribuie la transformarea zonei de dezvoltare imediată în dezvoltare actuală“ [2].

2) **Tipurile de încadrare a cunoştinţelor ştiinţifice în sisteme** reprezintă o altă problemă care — conform datelor psihologiei învăţării — se impune a fi luată în considerare la stabilirea conţinutului învăţămîntului, atît în ceea ce priveşte introducerea studiului diferitelor discipline, cît şi în alcătuirea programelor şi manualelor şcolare. Trecerea la studiul sistematic al unei discipline atrage după sine structurarea şi sistematizarea cunoştinţelor anterioare, stabilirea legăturilor între componentele aceleiaşi noţiuni, între diverse noţiuni ale aceluiaşi obiect de învăţămînt, între noţiuni cu care operează mai multe obiecte, precum şi corelarea tuturor acestora cu practica — cerinţă imperioasă mai ales astăzi în lumina principiului legării teoriei de practică, a învăţămîntului de viaţă, de producţie.

Sistematizarea noţiunilor reprezintă cea mai importantă particularitate a gîndirii elevilor de nivelul claselor V—VIII. Crearea de sisteme, ca trăsătură caracteristică a gîndirii, apare — după cercetările lui B. Zörgö — în general după vîrsta de 11-13 ani [3]. Şcolarii mici sînt şi ei capabili de

[2] T. A. VLASOVA, M. S. PEVZNER, *Despre copiii cu abateri în dezvoltare*, E.D.P., Bucureşti, 1975, p. 19.

[3] B. ZÖRGÖ, *Sistem şi strategie în cursul dezvoltării ontogenetice a gîndirii*, „Conferinţa naţională de psihologie“, Bucureşti, 21—23 oct. 1968, p. 46.

generalizare și organizare a datelor, dar în gîndirea lor predomină încă sistemele bazate pe relații spațiale, temporale nemijlocite, pe relații de contigență și de contiguitate funcțională. În schimb, la adolescenți și chiar la preadolescenți încep să predomine sistemele cu conținut semantic și simbolic, bazate pe relații cauzale și, în special, pe cele categoriale.

Diferite alte cercetări din țară și de peste hotare pun în evidență faptul că, începerea studiului sistematic al unei discipline prezintă dificultăți pentru elevi, întrucît adaptarea și acomodarea lor la cerințele constituirii sistemului de concepte și de modalități operatorii specifice domeniului respectiv se realizează cu un efort intelectual deosebit. Predarea — învățarea oricărei discipline este ineficientă dacă această activitate nu se întemeiază pe dezvoltarea corespunzătoare a funcțiilor mintale necesare înțelegerii sistemului de noțiuni din care este formată. Este necesar deci, ca în proiectarea conținutului programei și al manualului, precum și în realizarea lui concretă în practică, să se aprecieze cît mai riguros gradul de maturizare a proceselor intelectuale ale elevilor de vîrstă respectivă și, în același timp, să se creeze cadrul favorabil potențării lor, satisfăcînd astfel atît obiectivele învățămîntul lui formativ, cît și pregătirea elevilor pentru abordarea cu succes a unor sacini sporite de învățare în clasa următoare.

3) Cercetările psihopedagogice demonstrează, de asemenea, că în stabilirea conținutului învățămîntului, mai ales în concretizarea lui la nivelul programei școlare și al manualului este necesar să se pornească și de la **specificul cognitiv al fiecărei discipline**[4]. Acest specific constă în particularitățile conceptelor cu care se operează și în natura operațiilor de gîndire necesare asimilării conținutului conceptual în cauză.

Analizînd, din acest punct de vedere, unele obiecte de învățămînt, autorul constată că la cîteva dintre ele conceptele se prezintă fără legătură cu reprezentările, cu imaginile concrete. Ilustrativă în sensul respectiv este „gramatica" ale cărei concepte sînt denumite „abstracții ale abstracțiilor", deoarece lipsa unui suport senzorial concret este evidentă, iar legătura cu imaginile foarte greu de realizat. Din această cauză, „gramatica" este unul dintre obiectele de învățămînt dificile pentru elevi, îndeosebi pentru cei de vîrstă școlară mică și mijlocie. În cazul altor discipline — „botanica, zoologia" ș.a. — conceptele cu care se operează au un suport concret, empiric considerabil, fiind uneori chiar exprimate prin intermediul lui. Asemenea concepte sînt ușor intuite, vizualizate și de aceea accesibile chiar și celor mai mici elevi. În cazul „geometriei", de exemplu, conceptele sînt într-o foarte strînsă interdependență, în corelație cu imaginile. Figurile — elementul fundamental al disciplinei — posedînd caracteristicile conceptelor sînt, în aceeași măsură, reflectări intuitive ale formelor spațiale obiective. De aici, denumirea lor de „imagini abstracții", de „concepte figurale". Însușirea lor este pe deplin accesibilă mai ales la vîrsta școlară mijlocie. Nu este exclusă însă posibilitatea asimilării unora dintre ele la vîrsta școlară mică și chiar preșcolară dacă disciplina respectivă este structurată pe o concepție didactică modernă și dacă se folosesc strategii de instruire adecvate — așa cum a dovedit-o în ultimii ani experiența învățămîntului nostru matematic în grădiniță și clasele I—II.

4) Problemele semnalate la punctele 1, 2 și 3 atrag după sine **necesitatea analizării** mai atente a **caracteristicilor populației școlarizate în învățămîntul nostru primar și gimnazial** cel puțin, a observării comportamentului cognitiv al elevilor, precum și a evaluării rezultatelor ce s-au obținut în activitatea desfășurată cu ei pînă acum.

O asemenea analiză ar îmbogăți și adînci cunoașterea particularităților de vîrstă ale copiilor și a modului cum se manifestă, se obiectivează ele în acțiunea concretă de învățare în școală. Totodată, ar oferi repere solide, verificate în practică, pentru adecvarea mai bună a conținutului și a tehnicilor de instruire la potențialul și disponibilitățile populației noastre școlare.

În acest sens, nu mică este importanța faptului că, prin școlarizarea copiilor la vîrsta de 6 ani, grupa preșcolară mare se transferă la clasa I, reducîndu-se astfel cu un an durata cronologică a preșcolarității. Din punctul de vedere al evoluției copilului însă, „este vorba de parcurgerea unor etape obligatorii ale dezvoltării lui psihice, nicidecum de o împărțire administrativă a perioadelor de vîrstă. Aceste etape se succed în mod necesar și nici una din ele nu poate fi anulată în condițiile dezvoltării normale"[5]. În consecință, pentru a nu forța ritmurile dezvoltării psihice a preșcolarului dincolo de posibilitățile lui, apare evidentă necesitatea adecvării cît mai depline a programelor și manualelor, precum și a modalităților de instruire din ciclul primar la particularitățile vîrstei de 6—10 ani. Aceasta cu atît mai necesar cu cît, între 6—7 ani, copilul începe să parcurgă fazele gîndirii simbolice (care duce la reprezentări) și ale formării operațiilor concrete (acțiuni mentale interiorizate însoțite de reprezentări), „grupările operatorii ale gîndirii" organizîndu-se la vîrsta de 7—8 ani și mai

[4] MIELU ZLATE, *Concepte și structuri*, E.D.P., București, 1974, p. 196.

[5] ANATOLIE CHIRCEV, *Învățămîntul de cultură generală într-o nouă etapă de dezvoltare*, „Revista de pedagogie", nr. 3, 1968, p. 7.

tîrziu[6]. În conformitate cu periodizarea dezvoltării intelectuale stabilită de Jean Piaget, stadiul intuitiv se situează între 4—7 ani, iar cel al operațiilor concrete, ce se manifestă pe la 8 ani, se prelungește pînă la 11 ani. Pentru activitatea didactică este deosebit de semnificativ faptul că, la acest stadiu, în pofida unor importante achiziții noționale, gîndirea rămîne încă ancorată de referințele concrete.

Elevii din ciclul gimnazial sînt și ei mai mici cu un an față de populația școlarizată înainte de 1968—1969. Transformările calitative profunde ce au loc în perioada 10—14 ani, îndeosebi la nivelul gîndirii, nu permit coborîrea de la o clasă la alta absolut a tuturor disciplinelor școlare și nici menținerea neschimbată a structurii pe care o aveau programele atunci cînd se lucra cu elevi în vîrstă de 11—15 ani. În acest sens, nu poate fi neglijată constatarea științifică potrivit căreia formarea gîndirii operatorii se încheie abia după 11—12 ani, stadiului operațiilor formale corespunzîndu-i aproximativ vîrsta de 12—14 ani cînd gîndirea operează în abstract.

Referirile la particularitățile de vîrstă ale elevilor din clasele I—VIII nu au intenția de a se constitui într-o pledoarie în favoarea suprapunerii exacte a conținutului planurilor, programelor și manualelor școlare pe stadiile dezvoltării intelectuale, o serie de alte date ale psihologiei și pedagogiei contemporane, demonstrînd că ambianța culturală, mediul social, condițiile în care trăiește și învață copilul pot influența atît rapiditatea cu care se produce dezvoltarea, cît și natura însăși a schemelor intelectuale de bază. Totodată, trecerea la o etapă superioară în dezvoltare depinde de învățarea propriu-zisă, de caracterul solicitărilor la care este supus elevul, fiind bine cunoscute consecințele negative, efectele de „frînă" pe care le au asupra dezvoltării intelectuale și, în general, a întregului profil al personalității elevului atît „supra" — cît și „sub" — solicitare.

5) **Problema** luării în considerare a **particularităților individuale ale elevilor** se pune în noi termeni de referință în condițiile cerinței obiective de a ridica nivelul pregătirii tuturor elevilor, astfel încît fiecare să parcurgă cu bune rezultate învățămîntul obligatoriu, să fie educat în spiritul eticii noastre comuniste și capabil de a se afirma plenar, la cea mai înaltă cotă a posibilităților sale.

Organizarea și desfășurarea procesului instructiv-educativ pe baza **programelor școlare unice** evidențiază cîteva aspecte psihopedagogice care solicită în mod deosebit competența, inițiativa, tactul, întregul stil de muncă al fiecărui cadru didactic. Fără abordarea creatoare, sub aspect metodic, a programelor și manualelor, pentru a le valorifica în modalități cît mai adecvate la specificiul colectivului clasei și la particularitățile individuale ale membrilor săi, este cu neputință a se ajunge la realizarea deplină a obiectivelor instructiv-educative urmărite.

a) Un prim aspect ce se impune atenției în condițiile folosirii programelor școlare unice este acela că orice clasă de elevi, constituită numai după criteriul vîrstei cronologice, este mai mult sau mai puțin eterogenă din punct de vedere fizic și psihic. Procesele cognitive, afective, voliționale etc. diferă de la un elev la altul sub aspectul structurii, funcționalității și ritmului de dezvoltare. Deosebiri nete între elevi se constată și în ceea ce privește apartenența tipologică. În asemenea condiții, singura soluție ce poate asigura obținerea eficienței scontate în procesul de învățămînt este — așa după cum atestă practica didactică și datele cercetării — cunoașterea temeinică a particularităților individuale ale elevilor pe fondul general al celor specifice vîrstei și, în consecință, tratarea lor cît mai adecvată.

b) Un alt aspect ce trebuie avut în vedere la organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt se referă la faptul că programele unice nu determină prin ele însele pregătirea la același nivel a tuturor elevilor. Practica școlară demonstrează că materia prevăzută se însușește de către mulți elevi la nivele superioare de complexitate a operațiilor pe care le implică aceasta, cum sînt : aplicarea, analiza, sinteza, evaluarea cunoștințelor. Unii elevi însă, nu reușesc să depășească primele două nivele, respectiv al recunoașterii și al reproducerii informației.

c) Totodată, înseși obiectivele instructiv-educative finale urmărite prin studiul unei discipline școlare și conținutul propriu-zis al programei comportă grade crescînde de dificultate la care este solicitat să facă față elevul, în vederea realizării lor depline în decursul unui an școlar.

Atingerea unor asemenea performanțe de care toți elevii clasei — inclusiv de către cei cu posibilități scăzute de învățare, de efort, de ritm etc. — reclamă atitudinea creatoare a învățătorului și profesorului față de conținutul proiectat, atît în pregătirea pentru fiecare lecție, cît și în realizarea ei la clasă, de pe pozițiile didacticii moderne[7].

---

[6] JEAN PIAGET, *Psihologia inteligenței*, E.D.P., București, 1972, p. 169.

[7] Privitor la folosirea creatoare a programelor și manualelor în raport cu particularitățile colectivului clasei și cu cele individuale ale membrilor acestuia, a se consulta : Institutul de științe pedagogice, *Puncte de sprijin pentru perfecționarea procesului de învățămînt*, Buc., 1971 ; *Organizarea și desfășurarea procesului de învățămînt în ciclul primar, în vederea creșterii randamentului școlar și a lichidării repetenției*, Buc., 1974 ; VALENTINA FILIPESCU, *Organizarea științifică a procesului de învățămînt și natura obiectivelor acestuia*, „Revista de pedagogie", 1972, nr. 10.

MIJLOACE DE INVĂȚĂMINT IN SPRIJINUL CREȘTERII EFICIENȚEI PROCESULUI INSTRUCTIV-EDUCATIV

Ing. ION PUȘCAȘU
directorul Oficiului central pentru mijloace de învățământ

Școala românească, așezată pe baze noi, revoluționare a cunoscut în anii construcției socialismului, o dezvoltare fără precedent. Așa cum preciza tovarășul Nicolae Ceaușescu în Cuvîntarea sa la Congresul educației și învățămîntului, „pe baza dezvoltării în ritm înalt a forțelor de producție s-a asigurat și un puternic progres al învățămîntului, științei și culturii — factori determinanți ai făuririi civilizației socialiste și comuniste în patria noastră. În acest cincinal s-a dezvoltat puternic baza materială a învățămîntului și s-a încheiat procesul de organizare pe baze moderne a școlilor de toate gradele, asigurîndu-se astfel condiții pentru satisfacerea la un nivel tot mai înalt a cerințelor societății noastre în plină înflorire economică și culturală, precum și mijloacele necesare lărgirii continue a orizontului de cultură al întregului nostru popor".

ÎN ANSAMBLUL ELEMENTELOR care definesc baza tehnico-materială a învățămîntului, o evoluție continuă au înregistrat mijloacele de învățămînt, concepția și producția acestora fiind în relație directă cu schimbările care s-au produs în structura și conținutul învățămîntului, în metodologia didactică. Dacă la începutul actualului cincinal numărul titlurilor de mijloace de învățămînt, care se realizau anual în producția de serie era de 369, în acest ultim an al cincinalului producția se ridică la 634 titluri. O creștere substanțială s-a obținut în domeniul asimilării de noi mijloace de învățămînt (de la 177 titluri în 1976 la 226 în anul 1980), menite să faciliteze realizarea sarcinilor trasate învățămîntului prin documentele de partid cu privire la sporirea rolului disciplinelor fundamentale, accentuarea caracterului practic aplicativ al învățămîntului, realizarea la un nivel tot mai ridicat a sarcinilor educației politico-ideologice a elevilor, asigurarea pregătirii temeinice a acestora pentru muncă și viață. În producția mijloacelor de învățămînt s-au produs importante înnoiri în perioada la care ne referim.

Astfel, în domeniul **aparaturii de laborator,** activitatea a fost orientată spre conceperea și realizarea de mijloace de învățămînt, care să conducă la activizarea elevilor în procesul de învățare, la dezvoltarea gîndirii și capacității de investigare a acestora atît pentru acumularea de noi cunoștințe, cît și pentru formarea deprinderilor practice. În vederea optimizării funcționalității laboratoarelor din școlile generale și din licee au fost asimilate și realizate, cu precădere, truse destinate activității independente a elevilor ca de exemplu : truse de fizică, chimie, biologie, precum și de matematică pentru gimnazii, de electronică pentru liceu. Trusele sînt realizate într-o concepție unitară și permit elevilor organizați în grupe mici (3—4 persoane), să efectueze un număr mare de experimente în concordanță cu prevederile programelor școlare. De asemenea, au fost concepute și realizate aparate și truse complexe destinate activității elevilor din liceele industriale, printre acestea înscriindu-se acelea care constituie laboratoare complete de electrotehnică și de electronică.

Paralel cu realizarea aparaturii de laborator pentru elevi s-a trecut la asimilarea și introducerea în fabricația de serie a truselor pentru profesor, care au un grad ridicat de complexitate și necesită măsuri deosebite de protecția muncii, spre exemplu : modul pentru studiul radiațiilor infraroșii și ultraviolete, modul pentru experimente de fizică nucleară, modul pentru studiul comportării substanțelor în cîmp magnetic, modul pentru studiul undelor la suprafața apei ș.a.

În domeniul **echipamentelor tehnice audio-vizuale *,** corespunzător dezvoltării și diversificării producției de mijloace audio-

* Diaproiectoare (pentru proiecția diapozitivelor și diafilmelor) ; Epiproiector (pentru proiecția schițelor, desenelor, hărților, textelor de format 190×190 mm) ; Cineproiectoare (pentru proiecția filmelor) ; Retroproiector (pentru proiecția la lumina zilei a foliilor imprimate și a machetelor transparente) ; laborator lingvistic, magnetofon, picup ș.a.

vizuale, eforturile au fost îndreptate spre perfecționarea echipamentelor existente, pentru a corespunde mai bine necesităților învățămîntului modern, precum și către asimilarea unor noi tipuri de aparate. A fost perfecționat, de pildă, aparatul de proiecție cinematografică pentru film de 16 mm, în sensul creșterii eficienței în exploatarea acestuia în cadrul lecțiilor, aparatul permițînd reproducerea optică și magnetică a sunetului, oprirea pe imagine (stop cadru), derularea filmului la mers înapoi. A intrat în producția de serie diaproiectorul (pentru proiectarea diapozitivelor), care se realizează pentru prima dată în țară, înlocuind importul ; s-au asimilat ecranul de proiecție, lămpile de proiecție pentru diaproiectorul „Diascol" și epidiaproiector s.a.

Producția de **mijloace audio-vizuale** (diapozitive, diafilme, filme didactice, folii imprimate pentru retroproiector, discuri, benzi magnetice înregistrate) a fost orientată spre acele teme din programele școlare, la care observația directă asupra unui fenomen sau proces este inaccesibilă în clasă, în timpul lecției. Fiind reprodus sau reconstituit cu ajutorul mijloacelor audio-vizuale, fenomenul poate fi analizat în clasă în detaliu sau în ansamblu, pînă ce elevii reușesc să-i pătrundă esența. Din necesitatea integrării mesajului audio-vizual în lecție, ca sursă de cunoaștere, producția de filme didactice a fost orientată către realizarea unor mesaje de scurtă durată (7—10 minute), cu imagini reproduse din realitate sau construite anume în studio, pentru a ilustra dialectica unui fenomen, a forma concepte, a determina convingeri și comportamente.

Necesitatea desfășurării unui învățămînt activ, participativ a făcut ca mijloacele audio-vizuale să fie astfel concepute încît să determine antrenarea elevului la analizarea și interpretarea mesajului audio-vizual, prin crearea unor imagini-test, imagini-document sau imagini-pretext pentru compuneri, pentru dialog sau pentru dezbateri, precum și prin elaborarea unor comentarii bazate pe texte problematizate, pe întrebări de descoperire. La anumite discipline, conținutul unor lecții poate fi susținut prin mesaje audio-vizuale, în care scop au fost elaborate programe vizuale cuprinzînd diapozitive sau diafilme anexe la manual (ex. la științe sociale pentru gimnaziu și liceu). Pentru studiul limbilor moderne au fost concepute complexe audio-vizuale, alcătuite din diapozitive și exerciții structurale imprimate pe bandă magnetică sau din diafilme însoțite de discuri. De asemenea, au fost introduse în producția de serie folii imprimate pentru retroproiector necesare studiului fizicii, chimiei, biologiei, matematicii.

În **domeniul modelelor** au fost puse la dispoziția școlilor mulaje pentru studiul unor topografii și structuri ale organelor interne la animale, inclusiv la organismul uman. Mulajele prezintă secțiuni în diferite planuri, pentru ca elevii să poată observa varietatea țesuturilor și distribuirea vaselor sanguine, a nervilor în organele interne. De asemenea, au fost realizate planșe în relief pentru ecologie, care se caracterizează prin evidențierea în prim-plan (în medalioane) a unor viețuitoare cu talie mică din ansamblul mediului ecologic, spre a putea fi mai bine observate și comparate de către elevi.

În ceea ce privește **naturalizările**, s-au realizat incluziuni în masă plastică transparentă, care evidențiază evoluția unor organe interne în seria animală, renunțîndu-se astfel la preparatele în lichid. Aceste incluziuni păstrează nealterată culoarea organelor pe o durată mai mare de timp, fiind și mai ușor de mînuit de către elevi (exemplu : organe interne în seria vertebratelor, alge marine, animale marine mici etc.). Se realizează, de asemenea, preparate microscopice pentru evidențierea țesuturilor organelor interne la viețuitoarele mai mari și structurii unor organisme unicelulare (ex. histologie vegetală și animală, protozoare, micoze la plante).

În cadrul **producției de material grafic**, o atenție deosebită se acordă realizării hărților murale, istorice și geografice, hărților în relief din masă plastică pentru activitatea în grup, precum și globurilor geografice. Au fost realizate primele hărți murale și pentru studiul limbilor moderne, care facilitează cunoașterea și însușirea denumirilor în limba respectivă a localităților, reliefului, aspectelor economice și elementelor de cultură și civilizație. Pentru a permite accesul direct al elevului la izvoarele istorice se realizează, începînd din acest an, culegeri de texte destinate activității în grup pentru studiul istoriei României și istoriei universale.

Producția de **mijloace de învățămînt pentru grădinițe** a crescut, răspunzînd în mai mare măsură obiectivelor și conținutului activității care se desfășoară în învățămîntul preșcolar, devenit în fapt prima treaptă a instruirii și educării viitorilor școlari. Astfel, au fost avute în vedere mijloacele de învățămînt care contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale, a gîndirii copiilor, cum sînt jocurile : „Să găsim răspunsul", „Alegeți și grupați", „Să facem tablouri cu anotimpurile" etc. De asemenea, s-a acordat atenție mijloacelor de învățămînt care contribuie la dezvoltarea vorbirii și la cunoașterea diferitelor aspecte ale vieții sociale, la cultivarea sentimentelor de dragoste față de patrie, partid și popor.

Spre exemplu, au fost realizate tablouri care să ilustreze diferite povestiri cuprinse în programă, jocuri și diapozitive pe teme ca : „Frumuseți și bogății ale patriei", „Copilărie fericită", „Din trecutul de luptă al poporului nostru", „Legende istorice", profesiunile părinților, diafilme și discuri care să vină în sprijinul activităților politico-educative desfășurate în cadrul organizației „Șoimii patriei".

PENTRU ÎNȚELEGEREA UNOR NOȚIUNI de matematică referitoare la cantitate și la mulțimi de obiecte s-au realizat, de asemenea, o serie de jocuri și jucării, cum sînt : jocuri de ordonare, jocuri cu imagini și cifre, complex de incastre cu figuri geometrice, diferite jocuri logice, seturi de recipiente cu care copiii să efectueze exerciții senzoriale, jocuri prin care să intuiască relația de ordine naturală a numerelor și formarea șirului numeric etc. În scopul formării deprinderilor de muncă la copii se realizează diverse jocuri de construcție, unelte miniaturale de tîmplărie, aparatul electric de pirogravură, trusa cu jocuri de creație care permite copiilor să transpună în joc cerințele practicării unor meserii etc.

Preocupările existente în ultimii ani în țara noastră în domeniul producției mijloacelor de învățămînt, la care ne-am referit succint, se înscriu în efortul general de perfecționare a școlii de toate gradele, de asigurare a condițiilor necesare pregătirii temeinice a elevilor, educării lor comuniste, revoluționare.

Sarcinile de excepțională importanță trasate învățămîntului prin documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. privesc toate sectoarele de activitate ale școlii, în cadrul lor un rol bine definit avînd și cel la care ne referim — crearea și producția de mijloace de învățămînt. Puse în slujba obiectivelor și conținutului învățămîntului, avînd funcții pedagogice tot mai clar definite și reprezentînd una din resursele necesare ale acțiunii didactice, mijloacele de învățămînt trebuie să țină pasul cu progresul general al școlii, să contribuie la realizarea noii calități în acest domeniu de activitate.

În procesul complex de concepție, asimilare și producție a mijloacelor de învățămînt se impune a avea în vedere faptul că, oricare ar fi disciplina în cadrul căreia sînt folosite, ele trebuie să aducă un spor de eficiență în pregătirea elevilor, să mărească randamentul învățării prin posibilitățile multiple pe care le oferă elevilor pentru activitatea independentă de investigație, de experimentare. În acest sens, o atenție deosebită este necesar să acordăm creării în toate școlile a condițiilor tehnico-materiale, care să permită înfăptuirea indicației cuprinse în Raportul prezentat de tovarășa ministru Aneta Spornic la Congresul educației și învățămîntului, ca la toate disciplinele fundamentale un accent deosebit să fie pus pe antrenarea elevilor în procesul de cunoaștere prin efort propriu, de investigație științifică, de formare a deprinderilor practice, astfel ca aproximativ 50% din activitățile la clasă să fie de tip experimental.

Creșterea gradului de dotare a laboratoarelor, cabinetelor de specialitate și atelierelor-școală, diversificarea producției de mijloace de învățămînt, asimilarea continuă de noi mijloace de învățămînt, cu atenție specială pentru utilajele și instalațiile necesare laboratoarelor de specialitate din liceele industriale și atelierele-școală, care să sprijine pregătirea profesională la nivel ridicat a forței de muncă, este o sarcină actuală și de mare importanță. În intensificarea ritmului de dotare a laboratoarelor, cabinetelor și atelierelor-școală un loc important îl ocupă producția de mijloace de învățămînt ce se va realiza, pe baza programelor aprobate pentru cincinalul viitor, de către întreprinderea specializată „Didactica", de către alte întreprinderi ca și de cele peste 65 instituții de învățămînt superior, liceal și gimnazial care execută mijloace de învățămînt sub îndrumarea oficiului central. Relevăm însă necesitatea ca acestei producții să i se alăture, în continuare, mijloacele de învățămînt realizate în cadrul autodotării, care oferă cadrelor didactice și elevilor largi posibilități de participare la activitatea de cercetare-proiectare-producție și de creație tehnico-științifică.

Experiența pozitivă care s-a acumulat pe linia autodotării se cere mai atent coordonată pe plan județean și valorificată mai eficient cu sprijinul Oficiului central pentru mijloace de învățămînt. O altă cale menită să vină în sprijinul autodotării o constituie orientarea elevilor din ultimul an de studiu al liceelor industriale spre realizarea în cadrul probelor practice din cadrul examenului de bacalaureat a unor mijloace de învățămînt sau a unor dispozitive care să conducă la perfecționarea funcționalității celor existente.

Contribuțiile în domeniul mijloacelor de învățămînt ale profesorilor din licee, cu deosebire ale celor care predau discipline de specialitate, în cadrul lucrărilor de cercetare științifică și metodică pe care le elaborează în vederea obținerii gradului didactic I. s-ar putea înscrie, pe această linie, cu rezultate valoroase. Un adevăr cunoscut este, însă, că mijloacele de învățămînt nu transformă calitatea instruirii prin ele însele și că eficiența lor este condiționată în mare măsură de modul cum sînt folosite și integrate în activitatea desfășurată cu elevii.

Radioteleșcoală

În prijinul pregătirii elevilor pentru concursul de admitere în treapta a II-a de liceu și pentru bacalaureat va apare, în curînd, **Radioteleșcoală** *nr. 3—4/1980. Volumul cuprinde materiale destinate perfecționării și optimizării procesului de învățămînt, modalităților de integrare a filmului și televiziunii în activitatea școlară, probleme ale cercetării științifice în domeniul didacticii. Articolele sînt elaborate de oameni de știință, cadre didactice din învățămîntul gimnazial, liceal și superior, cu o bogată experiență la catedră.*

CONTRIBUȚIA ORIENTARII ȘCOLARE ȘI PROFESIONALE LA PREGATIREA FORȚEI DE MUNCA

— Indicații metodice pentru personalul didactic —

ROMEO DĂSCĂLESCU, MIHAI GHIVIRIGĂ,
ELENA POPESCU, DUMITRU SALADE

Orientarea școlară și profesională a tineretului reprezintă o importantă problemă politico-educativă, în condiții în care școlii îi revine sarcina pregătirii forței de muncă.

Procesul orientării școlare și profesionale se constituie într-un sistem de pregătire a tineretului școlar pentru muncă și profesiune, de alegere a școlii și profesiunii în raport cu necesarul de forță de muncă, cu planul de școlarizare și cu capacitățile și aspirațiile proprii ale elevului.

Ca acțiune formativă, integrată organic în conținutul procesului de învățămînt și în celelalte activități ale școlii, procesul orientării școlare și profesionale începe din grădiniță și se continuă pe toate celelalte trepte de școlarizare a elevului. La organizarea și realizarea acestui proces participă cu responsabilități conjugate toate cadrele didactice, indiferent de specialitate, familia, organizațiile de copii și tineret, întreprinderile industriale, societatea în totalitatea ei.

Sistemul se valorifică printr-un lanț de măsuri și acțiuni menite să influențeze prin mijloace educative opțiunile școlare și profesionale ale elevului, pentru realizarea planului de școlarizare cu prioritate în profilurile deficitare în forță de muncă.

Orientarea școlară și profesională trebuie să fie **continuă, concretă, diferențiată și individualizată.** Ea se subordonează cerințelor de forță de muncă ale dezvoltării economico-sociale și culturale a țării.

Integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția creează premisele unei orientări școlare și profesionale eficiente.

PROFESORUL — factor esențial al procesului de orientare școlară și profesională

Profesorul, indiferent de specialitate, poate oferi o asistență psihopedagogică competentă și nemijlocită oricărui elev, ajutîndu-l să-și definească proiectul său de viitor în concordanță cu profilul personalității, cu nevoile de forță de muncă ale societății ale județului în care locuiește, cu exigențele specifice diferitelor meserii.

Acțiunea sa se poate desfășura pe trei planuri, strîns legate între ele: a) predarea obiectului de specialitate, b) activitățile extrașcolare și c) activitățile individualizate cu elevii sau părinții.

a) **Prin predarea obiectului de specialitate** fiecare profesor să dezvolte interesul, curiozitatea și pasiunea pentru materia predată, să cultive înclinațiile și aptitudinile tuturor elevilor pentru disciplina de specialitate și să obțină cît mai bune rezultate din partea fiecărui elev. Pentru aceasta el folosește întreaga măiestrie de care este capabil, antrenînd elevii în activitate, subliniind ceea ce este interesant, arătînd și demonstrînd aplicațiile posibile ale cunoștințelor etc. Incursiunile, demonstrațiile și aplicațiile permit elevilor să descopere legătura obiectului respectiv cu producția, cu practica socială. Referindu-se la domeniile de activitate pe care obiectul său le servește cu predilecție, la biografia perso-

nalităților celebre din specialitatea respectivă, la progresele realizate în această disciplină, profesorul poate cultiva motivația social-morală a învățării, o atitudine pozitivă față de muncă în general și față de cea în cauză în special. Profesorul poate sprijini orientarea școlară și profesională a elevilor prin recomandări, sfaturi, prin prezentarea perspectivelor dezvoltării economico-sociale a județului și a întregii țări, a științei de profil, prin stimularea interesului pentru diferitele domenii profesionale din sfera obiectului său de specialitate.

b) Activitățile din afara clasei și a școlii desfășurate în ateliere, laboratoare, cabinete, cercuri, șantiere, cluburi, biblioteci, muzee etc. îi oferă profesorului un larg registru de posibilități pentru a influența interesele, înclinațiile și aptitudinile elevilor. Construind un sistem de activități adecvate care să lărgească orizontul intelectual al elevilor și să adîncească aplicațiile practice ale obiectului, el pune în valoare disponibilitățile fiecărui tînăr, sporind astfel șansele fiecăruia de a-și găsi vocația. Însoțind elevii în practica de producție, la vizite, excursii, urmărind manifestarea lor în diferite împrejurări, la cercuri, serbări, olimpiade sau alte concursuri etc., profesorul poate descoperi înzestrarea elevilor și poate găsi căile prin care elevii pot fi, în mod diferențiat, încurajați și orientați spre un anume domeniu profesional. Orice activitate la care elevul este solicitat devine în același timp și un exercițiu pentru dezvoltarea înclinațiilor și capacităților sale. Profesorul trebuie să organizeze cu tact aceste activități și să le valorifice cu pricepere.

c) Orientarea este o acțiune de colaborare, interdisciplinară. Intervenția oricărui profesor în direcția pregătirii și îndrumării elevilor trebuie să se înscrie în această activitate colectivă, comună. Tratarea individuală, asistența psihopedagogică oferită la timp unui anumit elev trebuie să stimuleze dezvoltarea și direcționarea pregătirii lui în funcție de particularitățile proprii, să prevină sau să corecteze unele greșeli, de orientare profesională, care să-l pună în situația de a nu fi util societății. Sînt elevi capabili care nu se pot manifesta, nu se angajează, n-au inițiativă, dar solicitați își dovedesc înzestrarea deosebită. Sînt alții care ignorîndu-și posibilitățile reale se angajează în solicitări cărora nu le fac față, aspiră la profesiuni care le depășesc capacitatea și pregătirea etc. Mulți tineri doresc să devină piloți, artiști, cercetători, mecanici de locomotivă etc., înainte de a ști dacă dispun de însușirile pe care le pretind profesiunile respective.

Profesorul trebuie să distingă între aspirații, preferințe, aptitudini etc., și să verifice natura, gradul și temeiul acestora. Probe individuale de lucru (să confecționeze și să compună, să orienteze, să efectueze un proiect etc.), o îndrumare sistematică prin convorbiri, consultații, indicații etc. și la nevoie consultarea unui specialist (medic, psiholog), pot ajuta soluționarea corectă a oricărui caz.

Orice profesor are un număr de elevi atașați în mod deosebit de obiectul său cu care lucrează individual, suplimentar. Aceasta nu-l dispensează de obligația de a-i urmări și pe ceilalți foarte îndeaproape, sub raportul dificultăților întîmpinate, a evoluției, a progresului, a orientării școlare și profesionale etc. El trebuie să lărgească cercul celor cu care lucrează individual cît mai mult, tinzînd să cuprindă pe toți cei care au nevoie de ajutorul său. Triada învățămînt-cercetare-producție îi servește ca ghid și în această direcție, ajutîndu-l să echilibreze unitar pregătirea fiecărui elev. A-l orienta pe elev nu înseamnă numai a-i recomanda o meserie, ci a-l ajuta să știe ce vrea, ce poate, a-l ajuta să înțeleagă ce înseamnă nevoile societății, aportul său la rezolvarea lor și după ce criterii trebuie să-și armonizeze interesele personale cu cele colective. El îl va ajuta pe elev să lupte cu tot felul de dificultăți și să le învingă, să se plaseze corect în ierarhia clasei și să-și detecteze obiectiv posibilitățile, vocația.

Muncind în echipă și în strînsă legătură cu familia, asociindu-și sprijinul elevilor și al organizației de tineret, profesorul, indiferent de specialitate, aduce o contribuție însemnată la rezolvarea corectă, pedagogică, a uneia din cele mai acute probleme, pregătirea forței de muncă la nivelul cerințelor actuale.

MAISTRUL-INSTRUCTOR — un orientator insuficient solicitat

Rolul maistrului-instructor și posibilitățile sale de a acționa în sprijinul orientării școlare și profesionale a elevilor sînt de primă importanță.

În **gimnaziu,** maistrul-instructor sprijină informarea profesională a elevilor, în raport cu rezultatele obținute în activitatea desfășurată în practica productivă, el îi poate îndruma în alegerea profilului de liceu pe care aceștia să-l urmeze după promovarea clasei a VIII-a, el poate dialoga cu părinții elevilor de pe poziția unui om al meseriei, ceea ce îi sporește șansele de a convinge.

În **liceu** maistrul-instructor organizează și conduce practica în producție a elevilor, dezvoltă la aceștia dragostea pentru meseria în care se califică, demonstrîndu-i virtuțile prin exemplul personal, determină continuarea profilului în treapta a II-a a liceului sau la școala profesio-

nală, ajută integrarea în producție a absolvenților.

Pentru a obține toate cele enunțate maistrul-instructor trebuie să aibă în vedere :

— o bună cunoaștere a programei școlare de practică în producție și realizarea eficientă a acesteia ;

— organizarea științifică a atelierului și a locului de muncă a elevului ;

— asigurarea lucrului pentru toți elevii pe toată durata practicii în producție ;

— aprovizionarea fluxului tehnologic al producției pe care o realizează elevii cu documentație tehnică și materii prime ;

— colaborarea cu profesorii de specialitate, cu cei de la disciplinele fundamentale și cu dirigintele clasei în elaborarea sfatului de orientare școlară și profesională ;

— instaurarea în timpul practicii în atelier și în producție a unui spirit de echipă, de stimulare a intereselor elevilor pentru meserie, de calm și tact pedagogic, cu convingerea că felul său de a se comporta cu elevii, priceperea sa constituie pentru aceștia argumente (pozitive sau negative, după caz), în opțiunea pentru meserie.

DIRIGINTELE — directorul clasei de elevi

Pe lîngă **participarea directă** la orientarea elevilor — prin activități specifice —, **dirigintele coordonează întreaga activitate de orientare la nivelul clasei.** De aceea, el este cel mai important factor de orientare din școală.

1) **Activitatea cu elevii** se desfășoară cu toate compartimentele : **cunoașterea** elevilor, **informarea** lor școlară și profesională, **educarea** intereselor, aspirațiilor și aptitudinilor, **îndrumarea** în alegerea școlii și a profesiunii.

a) Pentru **cunoașterea elevilor,** dirigintele folosește și alte metode decît ceilalți profesori : anchete prin chestionare de interese și de opțiune ; discuții colective în clasă, pe teme de orientare ; convorbiri individuale cu elevii și părinții ; autocaracterizări orale și scrise ale elevilor ; observarea elevilor în activitățile în afara clasei și a școlii etc. Deosebit de concludente sînt și performanțele realizate de elevi la concursurile pe meserii, olimpiade, cercuri tehnice, științifice, artistice etc.

Acumulate treptat, înregistrate sistematic, interpretate și folosite cu pricepere, aceste informații îl ajută pe diriginte la conturarea unui portret fidel al personalității elevilor — indispensabil în instruirea, educarea și orientarea lor — și la **educarea autocunoașterii obiective,** ajutîndu-i pe elevi să-și cunoască și evalueze obiectiv rezultatele activității și să afle părerea celorlalți (profesori, colegi) despre ei, ajungînd treptat să se cunoască într-o lumină reală.

b) **Informarea școlară și profesională** a elevilor — absolut necesară pentru o bună orientare — nu este numai o acțiune de furnizare a informațiilor despre școli și profiluri, ci și un mijloc important de educare a intereselor profesionale și a atitudinilor pozitive față de anumite domenii de activitate social-economică.

De la informarea colectivă — adresată unei clase sau unui grup de clase — trebuie să se ajungă la informarea diferențiată a elevilor (pe grupe de interese) și, în final, la formarea individuală. Metodele și mijloacele de informare trebuie corelate (integrate într-un sistem), acordîndu-se importanța necesară și **documentării independente,** autoinformării elevilor (mai ales elevilor de liceu).

La informarea școlară și profesională, dirigintele participă uneori **direct** — prezentînd el însuși informări în orele de dirigenție — și alteori, **indirect,** organizînd informările realizate de alți factori.

— **Informarea directă** (realizată mai ales în orele de dirigenție și de consultații) are ca tematică principală : posibilitățile de continuare a studiilor la absolvirea gimnaziului și a treptelor I și a II-a a liceului ; specificul studiilor în diferitele tipuri și profiluri de licee sau școli profesionale ; criteriile alegerii școlii și profesiunii ș.a.

— **Informarea indirectă** la nivelul gimnaziului urmărește cunoașterea aprofundată a profilurilor unor licee și a specificului unor grupe de meserii. Ea se realizează prin : vizite de documentare în licee industriale și întreprinderi productive, la muzee și expoziții tehnice etc. ; simpozioane și consultații desfășurate cu participarea specialiștilor din anumite licee și din întreprinderi ; studierea monografiilor profesionale existente, a prospectelor și pliantelor elaborate de unele licee industriale ; proiecții de filme didactice și documentare, de diafilme și diapozitive care prezintă școli și profesiuni ; expunerea unor materiale de informare școlară și profesională la „Colțul orientării școlare și profesionale" din școală ; alcătuirea unor fotomontaje și albume cu imagini din diferite sectoare economice ; întîlniri cu foști absolvenți ai școlii, care acum sînt elevi în alte școli, studenți, muncitori, ingineri etc. ; prezentarea profesiunilor părinților, făcute de unii elevi, în orele de dirigenție ; informările unor elevi asupra profesiunilor alese de ei etc.

Dirigintele îndrumează, totodată, și activitatea de documentare independentă a elevilor.

— Informarea şcolară şi profesională în vederea alegerii profilului liceului nu este o sarcină exclusivă a personalului didactic din gimnazii. La informarea elevilor pot contribui, cu competenţă şi eficienţă, şi liceele — industriale, în special —, care sînt primii beneficiari ai orientării şcolare şi profesionale realizate la nivelul gimnaziului.

Mijloacele de informare (popularizare) care pot fi folosite de liceele industriale: organizarea vizitării liceului de către elevii din gimnaziu — mai ales, cei din clasele VII-VIII, participarea la unele consilii pedagogice, şedinţe ale comisiei diriginţilor, ore de dirigenţie cu teme de orientare şcolară şi profesională etc.; realizarea unor simpozioane sau consultaţii în şcolile de 8 ani din jurul liceului, pentru a se prezenta profilul liceului şi meseriile pentru care sînt pregătiţi elevii; ajutor (cu material de informare şi fotografii) la organizarea „Colţului de orientare şcolară şi profesională" din şcolile apropiate; facilitarea vizitării întreprinderilor în care se întîlnesc meseriile pregătite în liceu; elaborarea, multiplicarea şi difuzarea unor materiale de informare asupra liceului respectiv (pliante, broşuri, afişe etc.).

În toate acestea se va pune accentul pe domeniile deficitare în forţă de muncă: mine-petrol-geologie, construcţii, metalurgie, agricultură etc., într-o ordine de prioritate determinată de cerinţele de forţă de muncă pe plan judeţean (local).

c) **Îndrumarea elevilor** pentru alegerea şcolii şi a profesiunii este un proces continuu — îmbinat permanent cu cunoaşterea şi educarea elevilor —, la care participă toţi profesorii clasei, maiştrii-instructori, medicul, familia, organizaţiile de copii şi tineret, întreprinderile productive în care elevii efectuează practica productivă. Orice alegere trebuie să reprezinte rezultatul unui acord între colectivul pedagogic al şcolii, părinţi şi elevi, realizat în interesul satisfacerii nevoilor sociale de cadre (pe plan local şi naţional) şi al aspiraţiilor realiste ale elevilor.

2) **Colaborarea dirigintelui cu profesorii clasei, cu maistrul-instructor şi cu medicul** se poate realiza prin întîlniri ocazionale, dar mai ales prin şedinţe speciale, ţinute trimestrial sau chiar lunar (în clasele de absolvire). Cu această ocazie, dirigintele adună date despre elevi de la toţi factorii amintiţi, le consemnează pe cele mai semnificative şi stabileşte, de comun acord cu aceştia, măsurile educative necesare (mai ales pentru elevii cu dificultăţi la învăţătură şi în orientarea lor şcolară şi profesională).

Dirigintele coordonează şi activitatea în afara clasei şi a şcolii (vizite în întreprinderi, participarea elevilor la cercuri, concursuri şcolare, olimpiade etc.), pentru a evita repetarea unor acţiuni şi supraîncărcarea elevilor.

3) **Pentru a ajuta familia în orientarea elevului** dirigintele trebuie:

— să le comunice părinţilor datele necesare despre rezultatele la învăţătură, performanţele şi greutăţile elevului, comportarea lui în şcoală, aspiraţiile lui şi opţiunile declarate etc. (realizînd, astfel, un schimb de informaţii);

— să-i iniţieze pe părinţi în metodele cunoaşterii elevului;

— să le dea indicaţii părinţilor despre problemele concrete ale orientării şcolare şi profesionale şi criteriile alegerii şcolii şi profesiunii;

— să-i ajute pe părinţi să se informeze în legătură cu necesarul forţei de muncă în diferite sectoare economice — insistînd asupra celor în dezvoltare, care au mai mare nevoie de cadre (mine, petrol, geologie, construcţii, metalurgie, agricultură etc.), profilurile liceelor, cifrele de şcolarizare, reţeaua şcolară. Pentru aceasta, este necesar să se introducă teme de orientare şcolară şi profesională la „Lectoratele cu părinţii" şi chiar să se organizeze şedinţe speciale de informare pentru părinţi (la care să participe şi elevii din clasele de absolvire), cu ajutorul specialiştilor din liceele industriale, şcolile profesionale şi din producţie.

FAMILIA — principalul colaborator al şcolii în orientarea elevilor

Direct sau indirect, familia influenţează adesea, mai mult decît şcoala, alegerea studiilor (profilul liceului, şcolii profesionale, facultăţii) şi a profesiunii de către elevi. Influenţa fiind atît de mare, ea trebuie să fie şi pozitivă, condusă de aprecieri realiste asupra nevoilor sociale şi a posibilităţilor elevilor.

Părinţii contribuie efectiv la orientarea propriilor copii, dacă:

— se străduiesc să-i cunoască într-o lumină cît mai obiectivă, prin observare sistematică, convorbiri duse cu tact şi o apreciere obiectivă a rezultatelor activităţii lor într-un domeniu sau altul;

— furnizează şcolii date despre interesele, aptitudinile şi aspiraţiile elevului, manifestate în cadrul familiei;

— urmăresc aceleaşi obiective educative — ca şi şcoala — pentru orientarea elevului: cultivarea intereselor şi aptitudinilor (creîndu-i condiţiile necesare), a dragostei de muncă şi a atitudinii pozitive faţă de profesiunile productive. (Să nu uite importanţa exemplului părinţilor şi influenţa atitudinii lor faţă de diferite profesii);

— se informează ei înşişi şi-l informează şi pe elev, în legătură cu specifi-

cul muncii în anumite profesiuni sau sectoare de activitate ;

— adoptă o atitudine realistă față de posibilitățile elevului și nevoile sociale, atunci cînd participă la stabilirea opțiunii școlare și profesionale ;

— se abțin de a-și impune punctul propriu de vedere, în opoziție cu opțiunea justificată a elevului (sprijinită de școală) ;

— păstrează un contact permanent cu dirigintele, pentru a acționa împreună — de pe aceleași poziții — în orientarea elevului.

MEDICUL — stimulator al încrederii în sine a elevului

Starea de sănătate și condiția fizică menținute și optimizate continuu condiționează opțiunile școlare și profesionale ale elevilor, ele asigură o libertate nestingherită în alegerea drumului în viață.

Implicat în acțiunea politico-educativă a școlii, prin care am definit orientarea școlară și profesională, încă din învățămîntul preșcolar, medicul își are partea sa de contribuție la supravegherea și ameliorarea stării fizice a organismului, determinînd prin intervenții preventive și curative o traiectorie de dezvoltare. Urmărindu-l pe elev în dinamica dezvoltării sale, medicul introduce în aspirațiile profesionale ale acestuia o notă de optimism, de încredere în forțele proprii. Medicul acționează astfel nu numai asupra resurselor biologice ci și asupra celor psihologice, ceea ce este important și necesar. Intervenția medicului în orientarea școlară și profesională trebuie să fie una pozitivă, în sensul ca el să opereze cu **indicații** pentru domeniile pe care tînărul le poate aborda, **contraindicația** apărînd astfel ca un caz particular.

DIRECTORUL — coordonator al orientării școlare și profesionale din școală

Prin poziția sa, directorul trebuie să-și exercite funcțiile de organizator, coordonator și evaluator și în domeniul orientării școlare și profesionale.

Directorul are perspectiva de ansamblu, cunoaște o serie de parametri (nevoile locale de forță de muncă, resursele școlii, puterea colectivului etc.) și poate imprima o anumită linie orientării școlare și profesionale, în concordanță cu contextul vieții social-economice locale și județene. A urmări și asigura orientarea școlară și profesională la nivelul școlii înseamnă :

— a valorifica în mod judicios posibilitățile pe care le oferă procesul de învățămînt și mai ales conținutul său în acest sens și a utiliza rațional toate formele de activitate legate de învățămînt ;

— a mobiliza toți factorii educativi în realizarea obiectivelor orientării școlare și profesionale ;

— a adapta procesul de orientare la particularitățile și nevoile locale, la nivelul și specificul școlii ;

— a realiza concordanța între aspirațiile, dezvoltarea economico-socială și culturală ale localității, județului în care funcționează școala și posibilitățile elevilor. Pornind de la rezultatele obținute cu seriile anterioare va adopta mereu sistemele de măsuri la cerințele prezente și de perspectivă ale școlii, determinînd o creștere a calității muncii politico-educative.

Directorul trebuie să selecționeze riguros mijloacele de orientare școlară și profesională, să îmbine măsurile generale cu cele specifice, cele colective cu cele individuale și să elaboreze un sistem de lucru permanent, controlînd mereu eficiența acțiunilor întreprinse de către personalul didactic.

La nivelul școlii se impun unele acțiuni care ridică șansele de succes ale activității de orientare școlară și profesională. Astfel, pot fi amintite între acestea : organizarea acțiunii de cunoaștere și autocunoaștere a elevilor, de informare a lor cu privire la profesiuni și la nevoile de forță de muncă, colaborînd cu părinții, cu medicul, cu întreprinderile economice, cu organizațiile de partid, U.T.C. și de pionieri din localitate etc. De o atenție specială se va bucura organizarea practicii în producție și antrenarea elevilor în diverse acțiuni sociale (autogospodărire, întreținerea atelierelor, autodotare etc.).

Atunci cînd directorul apreciază că este cazul poate înființa un colectiv sau desemna un reprezentant al cadrelor didactice care să țină legătura cu laboratorul județean de orientare școlară și profesională și să coordoneze operativ acțiunile din unitatea de învățămînt respectivă.

LABORATORUL JUDEȚEAN — centru metodologic al orientării școlare și profesionale

Laboratoarele județene de orientare școlară și profesională desfășoară o activitate complexă de asistență psiho-pedagogică pentru cadrele didactice, elevi și părinți. Ele se constituie ca centre metodologice pe raza unui județ avînd următoarele funcții :

— îndrumarea și perfecționarea muncii cadrelor didactice în problemele orientării școlare și profesionale ;

— informarea și documentarea diriginților, elevilor și părinților asupra rețelei școlare, planului de școlarizare, profilelor și meseriilor din diverse domenii de activitate, ținînd seama de prioritățile în structura forței de muncă impuse de cerințele dezvoltării socio-economice și județului și localităților ;

— investigarea și cercetarea atitudinilor, intereselor și aptitudinilor elevilor în vederea orientării opțiunilor acestora în raport cu capacitățile fiecăruia și cu cerința socială.

Activitatea laboratoarelor se va desfășura după un program-cadru care va urmări : obiectivele generale ale pregătirii forței de muncă pe durata a cel puțin un cincinal, obiectivele curente, anuale, specifice județului (zonei) și municipiului București și obiectivele impuse de anumite perioade și urgențe în vederea realizării planului de școlarizare pe diferite trepte și profile de învățămînt.

Orarul de funcționare, atît dimineața, cît și după-amiaza, cuprinde activități specifice și anume :

a) informarea și documentarea asupra rețelei școlare, a profilelor și meseriilor pentru care se pregătesc elevii, asupra condițiilor de muncă și de valorificare a posibilităților fiecărui individ în orice loc de muncă, în meseria și profesiunea aleasă. (În acest sens, laboratoarele trebuie să dispună de mijloace de informare : filme, diapozitive, micromonografii profesionale și profesiograme, pliante, ghiduri, prospecte etc.) ;

b) dezbateri și schimburi de experiență cu privire la metoda, forme și mijloace de muncă cu elevii și părinții în vederea cunoașterii și influențării opțiunilor școlare și profesionale spre domeniile prioritare în pregătirea forței de muncă ;

c) organizarea și desfășurarea unor acțiuni cu părinții, în cadrul lectoratelor, locale sau pe centre de comună ;

d) examinări psihologice individuale la cererea elevilor (părinților) și examinări colective la solicitarea școlilor, a diriginților, în vederea formării spiritului de autoapreciere, a argumentării științifice asupra posibilităților individuale și influențarea opțiunilor școlare și profesionale, în cunoștință de cauză ;

e) organizarea unor activități de perfecționare a cadrelor didactice (directori de școli, diriginți, profesori de diferite specialități, învățători, educatoare) pentru munca de orientare școlară și profesională desfășurată la nivelul școlii, al clasei, al individului, de colaborare cu familia, cu organizația de copii și tineret, cu celelalte organizații de masă, cu unitățile economice etc. ;

f) elaborarea unor instrumente unitare de lucru pentru diriginți (chestionare, fișe de progres școlar, ghiduri tematice pentru orele de dirigenție, modele de organizare a vizitelor în întreprinderi, modele de organizare și desfășurare a întîlnirilor cu specialiști — ținînd seama de nivelul clasei și vîrsta elevilor etc.) și instruirea acestora în aplicarea și valorificarea diverselor tehnici de lucru în munca cu elevii în scopul unei orientări școlare și profesionale eficiente.

La solicitarea școlilor sau a diriginților care au avut elevi examinați în laborator, personalul laboratorului va pregăti activități în școala respectivă și va analiza rezultatele obținute, venind astfel în întîmpinarea convingerilor și hotărîrilor elevilor (părinților) pentru alegerea școlilor și profesiunilor viitoare. Cadrele didactice vor confrunta indicațiile examenului de laborator cu informațiile obținute la clasă în vederea validării reciproce a metodelor și completării informațiilor despre elev.

ELEVUL — în drum spre profesia dorită

În opera de orientare școlară și profesională elevul trebuie să fie îndrumat și ajutat să se **autoorienteze.** Pentru aceasta el are nevoie de informații profesionale și de cele referitoare la rețeaua școlară pentru a putea alege în cunoștință de cauză.

O autentică autoorientare presupune :

— o autocunoaștere cît mai obiectivă și cît mai completă, cu privire la interesele, înclinațiile, aptitudinile, capacitățile proprii și nivelul de pregătire ;

— o autoevaluare corectă a posibilităților și lipsurilor, a aspirațiilor și preferințelor, a perspectivelor de viitor și a motivelor care stau la baza acțiunilor.

— capacitatea de opțiune, de a lua decizii motivate, de a înțelege și de a-și asuma consecințele alegerii, adică simțul responsabilității. Toate acestea presupun capacitate de autoanaliză, nivel de conștiință ridicat și autonomie pronunțată, la care se ajunge cu timpul în anii școlarității.

Pe de altă parte, tînărul trebuie **să se informeze** temeinic prin lectură, consultații, participarea la conferințe etc., cu privire la perspectivele sale de viitor în contextul dezvoltării social-economice a țării, a județului și localității, a necesarului de forță de muncă, să-și exercite înclinațiile și aptitudinile la lecții, în cercuri, în ateliere, laboratoare, cabinete, în timpul liber etc. și să-și verifice statornicia și temeinicia intereselor, preferințelor și aspirațiilor. Acest lucru poate fi făcut prin confruntarea rezultatelor activității proprii cu cele ale altora, prin compararea rezultatelor cu ceea ce s-a proiectat, cu opinia altora despre noi etc. (Învățătura și rezultatele obținute joacă un rol important în această direcție). În acest scop, elevul va exploata și valorifica cu pricepere situațiile pe care le oferă procesul de învățămînt în interesul definirii și conturării opțiunii școlare și profesionale, angajîndu-se din plin în efectuarea lucrărilor, în rezolvarea problemelor și în îndeplinirea sarcinilor curente. Cele două laturi ale pregătirii pentru alegerea profesiunii (autoorientare) teoretică și practică trebuie să fie văzute unitar, ele condiționîndu-se reciproc.

Sub aspectul **informațiilor** elevul încă din gimnaziu trebuie să știe care este domeniul de activitate preferat, ce condiții se cer pentru intrarea într-un liceu de un anumit profil sau într-o școală profesională etc., ce rol au înclinațiile și aptitudinile în efectuarea unor activități, ce înseamnă o calificare profesională și care este relația dintre pregătirea generală și cea de specialitate.

Sub aspectul **rezultatelor** se va întreba dacă a făcut totul pentru a-și exercita și dezvolta toate disponibilitățile și capacitățile, va vedea dacă rezultatele dobîndite exprimă în adevăr realitatea, dacă ele au fost obținute fără dificultăți deosebite, dacă ele au produs satisfacții.

Sub raportul **trăsăturilor de voință și caracter** se va autoaprecia modul cum se rezolvă situațiile conflictuale, mobilizarea de care este capabil, rezistența față de unele influențe negative, independența de gîndire, caracterul manifestat în relațiile cu alții etc.

Autoorientarea mai pretinde pe lîngă autocunoaștere și autodeterminare și cunoașterea criteriilor care trebuie să stea la baza unei alegeri judicioase. Este vorba de un minimum de informații privind mecanismul alegerii, diferența dintre o preferință și o decizie, nivelurile, condiționarea și valoarea diverselor decizii etc.

CONTRIBUȚIA ÎNTREPRINDERII — la acțiunile de orientare școlară și profesională

Întreprinderea este direct interesată în realizarea planului de școlarizare a unităților de învățămînt din profil și de a asigura un nivel corespunzător de pregătire teoretică și practică a absolvenților, de integrare a acestora în producție, în profilul și meseria în care s-au pregătit.

În acțiunile de popularizare a școlii, a profilului și meseriilor în care elevii se vor califica, a condițiilor de muncă de după absolvire, întreprinderea trebuie să participe, alături de cadre didactice de specialitate, prin absolvenți ai liceului, școlii profesionale care se popularizează, sau prin tehnicieni, ingineri bine pregătiți, cu capacitate de convingere a tineretului școlar. Prezența întreprinderii la acțiunile școlii, în diversitatea de forme de care aceasta dispune, dă orientării școlare și profesionale concreteță și șanse sporite de atingere a obiectivelor propuse.

Pe de altă parte, întreprinderea trebuie să organizeze primirea elevilor în vizite de informare, să le creeze cele mai bune condiții de practică în producție, să se preocupe de integrarea absolvenților, de condițiile de muncă și de viață ale acestora, pentru a consolida o opinie favorabilă în legătură cu opțiunile elevilor spre meserii productive.

Instaurarea unor forme de cooperare eficiente între școală și întreprindere, cointeresarea ambilor factori în reușita acțiunilor de orientare a elevilor constituie cerința prioritară în formarea acestora în vederea exprimării unor opțiuni profesionale social-utile.

METODICA FOLOSIRII MIJLOACELOR MODERNE DE INVAȚAMINT

Prof. MINODORA PEROVICI,
inspector principal de specialitate la Oficiul central pentru mijloace de învățămînt din Ministerul Educației și Învățămîntului

Obiectivul acestei metodici a mijloacelor de învățămînt este înarmarea personalului didactic cu tehnici de proiectare, realizare și evaluare a aportului la creșterea eficienței procesului de predare-învățare. Metodica urmărește să pună în evidență necesitatea obiectivă a folosirii mijloacelor de învățămînt în condițiile impuse de didactica modernă care consideră acțiunea ca principală sursă a cunoștințelor și operația drept celulă a gîndirii [1]. Pentru a se atinge aceste deziderate este nevoie ca profesorul să înțeleagă, pe de o parte, că „absolutismul ex cathedra este o cauză pierdută", iar pe de alta, că „tehnologia didactică nu-l va înlocui, ci îi va deveni un auxiliar din ce în ce mai suplu, mai complex și deci, mai prețios" [2].

PRACTICAREA UNUI ÎNVĂȚĂMÎNT MODERN care să-l facă pe elev coautor la procesul propriei sale instruiri presupune folosirea unor **metode active** care să-i permită satisfacerea trebuințelor sale de activitate, cercetare, creativitate, comparare și de înțelegere a fenomenelor prin efort propriu sau în colaborare cu alții [3]. Satisfacerea acestor trebuințe nu se poate realiza dacă profesorul nu folosește mijloace de învățămînt și nu le acordă statutul pe care îl au în realitate: acela de a fi sursă de cunoaștere și obiect de acțiune cu valoare cognitivă pentru elevi. Există deci, o strînsă legătură, cu sens de interdependență, între metodele active și mijloacele moderne de învățămînt. Metodele active se bazează pe activitatea senzoriomotorie a elevului și pe interpretarea acesteia prin prisma gîndirii logice. Pentru a desfășura o astfel de activitate este nevoie de mijloace de învățămînt, deoarece elevul sec. XX nu se mai mulțumește să primească de-a gata cunoștințe de la profesor, ca în învățămîntul tradițional a cărui caracteristică constă în „utilizarea cu precădere a metodelor verbale în comunicarea dintre educator și elev și a limbajului scris (manual) ca mijloc de completare și de perfecționare a cunoștințelor. Acest sistem didactic influențează unilateral formația intelectuală, punînd accent pe memorare, chiar și în acele domenii în care interesul și alți factori psihici pot sprijini mai eficient efortul cognitiv. Este frînată astfel dezvoltarea funcțiilor native de investigație și de descoperire a realității de către copilul însuși" [4]. Azi elevul este condus de profesor pentru a dobîndi cunoștințe prin efort propriu. Aceasta îl ajută să deprindă anumite tehnici de muncă intelectuală necesare parcurgerii diferitelor trepte de școlarizare, precum și educației permanente. În condițiile revoluției științifico-tehnice, ale exploziei informaționale, așa cum se apreciază de viitorologi, „analfabetul de mîine nu va fi cel care nu știe să citească, ci va fi cel care nu a învățat cum să învețe" [5]. Într-un studiu referitor la știința învățării în sec. XXI se consideră că „scopul educației, începînd de la cea mai fragedă vîrstă va fi de a pregăti persoane deprinse să învețe continuu, bine adaptate și adaptabile, care să-și poată organiza cît mai deplin viața într-o lume în perpetuă schimbare" [6].

Mijloacele de învățămînt — prin potențialul lor cognitiv, experimental, operațional — oferă profesorului posibilitatea de a-l determina pe elev să gîndească, să întreprindă o acțiune proprie de investigare, de redescoperire a adevărurilor. În condițiile în care mijloacele de învățămînt s-au multiplicat și diversificat, „necesitatea înarmării profesorilor cu tehnicile de manipulare și cu modalitățile de valorificare optimă a potențialului

pedagogic al acestor mijloace devine tot mai stringentă" [7].

În lumina concepției sistemice de proiectare a întregului proces de învățămînt [8] și proiectarea lecției în care se folosesc mijloace de învățămînt este un proces ce cuprinde o perioadă care începe cu mult înainte de lecția propriu-zisă și se încheie cu un feed-back pentru optimizări viitoare.

1. PRECIZAREA CLARĂ A OBIECTIVELOR URMĂRITE prin folosirea mijloacelor de învățămînt este prima etapă a acestui proces. Obiectivele nu se confundă cu cele ale lecției în general, pentru că mijloacele de învățămînt nu-și propun să rezolve toate problemele unei lecții, ci numai să contribuie la înțelegerea acelor fenomene, evenimente etc. pentru care cuvîntul profesorului nu mai este suficient. Obiectivele trebuie stabilite în termeni de schimbare comportamentală observabilă și măsurabilă. De pildă, la o lecție de filozofie despre materialitatea lumii, obiectivul urmărit prin folosirea filmului didactic „Unitatea materială a lumii" este acela de a furniza elevilor datele cele mai recente clădite pe concluziile convergente ale tuturor științelor care susțin ideea materialității lumii. Din felul cum elevii interpretează aceste date, profesorul poate observa dacă au înțeles bine mesajul cognitiv al filmului. De asemenea, cerîndu-le să demonstreze — pe baza cunoștințelor din film — unitatea materiei în și prin diversitatea ei și diversitatea materiei în și prin unitatea ei, profesorul poate evalua aportul filmului la înțelegerea tezei materialității lumii. Un alt exemplu, de la lecția de fizică despre studiul frecării de alunecare: obiectivul urmărit prin experimentul integrat este analiza frecării de alunecare dintre cărucior și bara de rulare. După efectuarea experimentului nr. 10 din instrucțiunile de folosire a trusei de fizică (liceu), elevii observă că în alunecarea uniformă a căruciorului forța de tracțiune echilibrează forța de frecare. Cunoscînd greutatea căruciorului încărcat, precum și forța de tracțiune, elevii determină raportul $\frac{Fr}{Gn}$ și fac mai multe determinări pentru încărcări diferite ale căruciorului. Cunoștințele lor sînt astfel observabile și măsurabile, deci obiectivul propus a fost atins.

2. IDENTIFICAREA RESURSELOR MATERIALE ȘI UMANE care vor fi utilizate. În vederea atingerii obiectivului urmărit, profesorul își pregătește mijloacele de învățămînt necesare. În cazul folosirii **aparaturii de laborator,** profesorul verifică starea de funcționare a instalațiilor din laborator, pregătește piesele necesare efectuării experimentului de către elevi și le distribuie pe mesele de lucru împreună cu cîte o instrucțiune de folosire pentru fiecare grupă, pregătește soluțiile care vor fi folosite în experimente. Este bine ca la începutul anului școlar profesorul să-și rezerve 1—2 ore în care să arate elevilor din ce este alcătuită o trusă și cum se folosește, apoi să-i lase să realizeze singuri diferite montaje. În felul acesta elevii capătă o anumită abilitate în efectuarea experimentelor, ceea ce va contribui la obținerea unui timp mai mare pentru interpretarea rezultatelor experimentului. Avem în vedere ceea ce ministrul educației și învățămîntului, tovarășa Aneta Spornic, sublinia la Congresul educației și învățămîntului: „la toate disciplinele științifice fundamentale, un accent deosebit se pune pe antrenarea elevilor și studenților în procesul de cunoaștere prin efort propriu, de investigare științifică, de formare a deprinderilor practice; aproximativ 50 la sută din activitatea la clasă se prevede să fie de tip experimental".

În cazul folosirii **mijloacelor audiovizuale,** profesorul alege mijlocul adecvat, îl proiectează pentru a-i cunoaște (sau revedea) conținutul, selecționează imaginile necesare, identifică secvențele asupra cărora se va opri mai mult, apoi verifică aparatele, prizele și sistemul de camuflaj.

Identificarea resurselor umane are în vedere particularitățile de vîrstă și individuale ale elevilor pentru a adapta modalitățile de folosire a mijloacelor de învățămînt. În acest scop, profesorul stabilește problemele pe care elevii trebuie să le cunoască înainte de integrarea mijlocului de învățămînt, formulează modul de orientare a observației, de dirijare a atenției, de stimulare a interesului în timpul folosirii mijloacelor de învățămînt și determină modalitățile de interpretare a cunoștințelor dobîndite prin intermediul acestora (dezbatere, răspuns la probleme puse anterior, completarea unor fișe, alcătuirea unor grafice etc.).

3. INTEGRAREA PROPRIU-ZISĂ A MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Introducerea unui mijloc de învățămînt în lecție nu se face ex abrupto. Pentru orice mijloc de învățămînt este necesară o punere în temă a elevilor. În primul rînd profesorul trebuie să se convingă de existența unui **fond aperceptiv** de cunoștințe capabil să constituie fundamentul teoretic pe care să se bazeze noile cunoștințe pe care le vor dobîndi elevii prin intermediul mijloacelor de învățămînt. Fără această bază, orice și oricîte informații ar obține elevii, ele nu devin cunoștințe însușite conștient, ci operații de memorare mecanică. Este bine să ne amintim mereu că „noi profesorii avem tendința de a alerga pe cai sălbatici. În însufletirea și emoția cursei vrem să credem că i-am îmblînzit. Poate că da, poate că nu" [9]. Numai existența unui fond aperceptiv ne poate da certitudinea că elevii pot ușor actualiza cunoștințele dobîndite. De exemplu, la folosirea unui film didactic pentru studiul unei limbi moderne, dacă

elevii nu cunosc cuvintele, nu au vocabularul necesar, nu vor înțelege structurile gramaticale folosite în film. Dacă elevii nu au înțeles bine reacția de dislocare a bromului și iodului din sărurile lor de către clor sau reacția de combinare a clorului cu alte elemente, nu vor înțelege, în experimentul pe care îl vor face, de ce un trandafir roșu introdus într-un cilindru cu clor gazos își pierde culoarea (deci acțiunea decolorantă a clorului).

Momentul ales pentru integrarea mijloacelor de învățămînt este determinat de logica internă a lecției. Orice mijloc de învățămînt este conceput pentru a se constitui în sursă de noi cunoștințe pentru elevi. De aceea, utilizarea mijloacelor de învățămînt nu trebuie făcută după ce lecția s-a desfășurat ca un tot independent căruia i se lipește un adaos. Există de multe ori tendința de a folosi mijloacele de învățămînt la „fixarea" cunoștințelor, ceea ce face ca rolul lor să se rezume la „completarea" expunerii, lipsind elevii de aportul acestor mijloace la **dobîndirea** noilor cunoștințe. În marea lor majoritate, mijloacele de învățămînt sînt concepute pentru a fi integrate în lecție chiar în momentul dobîndirii cunoștințelor de către elevi, ca un suport sine qua non al acestora. În succesiunea lecției momentul ales trebuie să fie exact acela care asigură cunoștințele necesare prin intermediul mijloacelor de învățămînt. Introduse la sfîrșitul lecției, adesea ca un supliment, o completare, un divertisment, mijloacele de învățămînt își pierd potențialul informațional și formativ.

Forma de integrare a mijloacelor de învățămînt variază în funcție de tipul acestora. Programele disciplinelor fundamentale — la care se folosesc trusele de laborator — precizează că lecția trebuie organizată astfel încît experimentul să fie integrat în mod organic și din experiment să se desprindă partea cea mai importantă a cunoștințelor. Celelalte cunoștințe să provină prin operații logice efectuate asupra acestui fundament validat direct prin experiment. Pentru realizarea acestor cerințe, trusele și aparatele au fost concepute astfel încît să permită activitatea directă a elevilor și dobîndirea cunoștințelor prin contactul nemijlocit cu obiectele și fenomenele care se studiază. Pentru determinarea participării active a elevilor la dobîndirea propriilor cunoștințe, o modalitate didactică eficientă și de mare valoare formativă este **folosirea activității în grup.** Mijloacele de învățămînt destinate activității în grup sînt: truse și aparate, globuri geografice și modele în relief, culegeri de texte și colecții naturale, incluziuni și mulaje etc. Ele constituie „o punte de legătură între școala activă, problematizare, transferul în practică al cunoștințelor, individualizare, învățămîntul prin descoperire și stimularea unor situații de cercetare științifică" [10].

Unele mijloace de învățămînt sînt destinate **activității colective:** mijloace audiovizuale, hărți murale, tablouri, planșe, figurine pentru tabla de fetru (sau magnetică) și aparatură demonstrativă. Pornind de la premisa că interesul elevilor pentru studiu crește direct proporțional cu gradul de participare la activitatea de dobîndire a cunoștințelor, noua tehnologie didactică se bazează pe o nouă modalitate de integrare a mijloacelor de învățămînt destinate activității colective. Este vorba despre **antrenarea elevilor** la valorificarea conținutului informațional al mijloacelor de învățămînt [11]. Chiar dacă profesorul este acela care folosește un aparat într-o experiență demonstrativă (care nu poate fi făcută de elevi din cauza periculozității ei sau a complexității aparatului) el apelează tot timpul la elevi pentru a stabili de ce se procedează într-un anumit fel și de ce nu alt fel, ce se observă, ce se constată, ce concluzie se poate desprinde. Cînd supune atenției colective un mijloc de învățămînt, profesorul dirijează atenția elevilor spre acele elemente care constituie esența conținutului, iar valorificarea observațiilor se face prin conversație euristică.

Mijloacele de învățămînt destinate **activității individuale** țin seama „de individ, de capacitățile sale, de structurile sale mentale, de interesele și motivațiile, de nevoile sale" [12]. Pentru aceasta este necesar ca fiecare elev să aibă un mijloc de învățămînt din care să desprindă o serie de cunoștințe prin efort propriu. În această categorie sînt albumele, atlasele, incluziunile, modelele și unele montaje experimentale. Fiecărui elev i se fixează o sarcină didactică, i se lasă timp de efectuare, după care urmează valorificarea rezultatelor. Dacă observația, măsurătorile, concluziile aparțin fiecărui elev, în schimb interpretarea datelor se face cu tot colectivul clasei. Așa cum se afirmă adesea, „caracterul complex, foarte diferențiat al reacției elevilor față de materialul pe care trebuie să și-l însușească arată că, de fapt, individualizarea învățămîntului, promovarea unui studiu independent intensifică activitatea profesorului pe planul îndrumării și controlului, schimbînd totodată substanțial datele acțiunii" [13]. Oricare ar fi forma de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție, folosirea acestora este o necesitate deoarece „învățarea este favorizată sau îngreuiată de posibilitățile de acces la obiectul învățării, adică la mijloacele de învățămînt" [14].

Există, desigur, anumite criterii, **principii de bază** care determină organizarea și desfășurarea activității de integrare a mijloacelor de învățămînt în lecție. Astfel, orientarea politico-ideologică a con-

ținutului mijloacelor de învățămînt asigură elevilor cunoștințe întemeiate pe concepția revoluționară materialist-dialectică și istorică, pe prevederile documentelor noastre de partid ; antrenarea capacităților intelectuale ale elevilor în momentul folosirii unui mijloc de învățămînt asigură însușirea conștientă, activă a cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor ; contactul direct al elevului cu obiectele, fenomenele pe care le reprezintă mijloacele de învățămînt determină percepția nemijlocită a acestora ; experiența cognitivă anterioară a elevilor, volumul de cunoștințe cuprins în timpul afectat, trecerea de la concret la abstract, de la simplu la complex, de la particular la general contribuie la mărirea accesibilității cunoștințelor obținute prin intermediul unui mijloc de învățămînt ; stimularea și dezvoltarea aptitudinilor fiecărui elev de cercetător și de efector contribuie la integrarea învățămîntului cu cercetarea și producția.

4. VALORIFICAREA POTENȚIALULUI PEDAGOGIC AL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT. În folosirea mijloacelor de învățămînt în lecție, esențială este, de fapt, integrarea lor într-o concepție unitară, modernă, în care să domine strategia euristică. De aici rezultă legătura indisolubilă dintre metodele active și mijloacele moderne de învățămînt. Printr-un complex de metode, procedee și modalități euristice profesorul este dator să înlesnească accesul elevilor la noțiuni, concepte, reguli, teorii etc. prin valorificarea aportului cognitiv al mijloacelor de învățămînt.

Folosirea aparatelor și truselor de laborator în efectuarea experimentelor integrate îl obligă pe elev să depună un efort propriu, conștient, să-și antreneze capacitățile intelectuale pentru a înțelege, explica, pentru **a descoperi** fenomene, procese, legi, cauze etc. Prin **deducție, inducție, analogie** elevul este obligat de profesor să valorifice potențialul cognitiv al mijloacelor de învățămînt. Aceasta face să i se dezvolte aptitudinile de investigație și spiritul de observație. Dialogul activ dintre profesor și elevi, **conversația,** care are drept scop valorificarea potențialului pedagogic al mijloacelor de învățămînt, îi face pe elevi să gîndească, să analizeze și să sistematizeze cunoștințele, să le ordoneze. În acest scop este necesar ca profesorul să formuleze cu precizie întrebările, să solicite gîndirea și nu memoria mecanică. Uneori valorificarea potențialului cognitiv al unui mijloc de învățămînt — de exemplu un film didactic — se face prin metoda **dezbaterii** sau a **studiului de caz,** pornindu-se de la datele concrete oferite și ajungîndu-se la interpretări cu caracter personal. Prin **conținutul problematizat,** unele mijloace de învățămînt obligă atît pe elevi, cît și pe profesor să rezolve situațiile-problemă prezentate (este cazul comentariului, al coloanei sonore din multe filme didactice). Juxtapunerea, descrierea, explicarea rezultatelor obținute prin experiment ori a conținutului unor imagini proiectate determină anumite operații logice ale gîndirii și **compararea** elementelor comune, asemănătoare, deosebite, tipice, esențiale. Studierea obiectelor și fenomenelor pe părți, treptat, în etape și apoi unificarea lor într-un întreg stimulează capacitățile **analitico-sintetice** de interpretare a conținutului mijloacelor de învățămînt.

În valorificarea potențialului pedagogic al mijloacelor de învățămînt, profesorului îi revine rolul de organizare, conducere, îndrumare, iar elevului efortul propriu de învățare, înțelegere, prelucrare, aplicare.

5. EVALUAREA EFICIENȚEI FOLOSIRII MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT. Participarea activă a elevilor la activitatea cu mijloace de învățămînt este un indice de eficiență deoarece cercetările au dovedit că omul reține 90% din ceea ce face el însuși și 50% din ceea ce primește pe cale audio-vizuală. Dacă elevii sînt interesați să cunoască desfășurarea unor procese, fenomene, evenimente, prin intermediul mijloacelor de învățămînt, dacă acestea le-au stîrnit interesul, dacă pun întrebări și află răspunsuri se poate aprecia că, în ansamblu, folosirea mijloacelor de învățămînt este eficientă, pentru că „activ este elevul care gîndește, care depune un efort de reflecție personală, interioară și abstractă, care întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărurilor, de elaborare a noilor cunoștințe“ [15]. Gradul de adeziune a elevilor la o disciplină sau alta este în mare parte determinat de folosirea de către profesor a mijloacelor de învățămînt. Reacțiile emoționale ale elevilor sînt de asemenea, un bun ghidaj. Capacitățile intelectuale pe care le stimulează, dezvoltă sau perfecționează folosirea mijloacelor de învățămînt, indică și ele eficiența utilizării acestora. Rezultatele obținute în urma realizării de către elevi a experimentelor integrate marchează, de regulă, dobîndirea unor cunoștințe temeinice și operaționale. Testele, probele de control, rezultatele la olimpiade atestă o mai bună pregătire a elevilor ai căror profesori au folosit corect, metodic și eficient mijloacele de învățămînt în lecție. Acest lucru nu înseamnă însă o absolutizare a rolului mijloacelor de învățămînt. Lor trebuie să li se acorde exact rolul pe care îl au : acela de sursă de cunoaștere la care elevul nu poate ajunge decît dacă este bine condus de profesor. De aceea, ne exprimăm adeziunea la afirmațiile cuprinse într-o lucrare menită a lămuri problemele actuale ale didacticii : „mașina fără pedagogie este stupidă ; pedagogia fără mașină este plăpîndă“ [16].

Cunoașterea și valorificarea potențialului pedagogic al mijloacelor de învățămînt presupune efort și angajare plenară din partea personalului didactic, dar satisfacția de a deschide elevului ușa din față spre universul cunoașterii este inegalabilă.

BIBLIOGRAFIE

[1] DANCSULY A., IONESCU M., RADU I., SALADE D., *Pedagogie*, E.D.P., 1979, p. 149.

[2] HERIVAN M., *Profesor în era sateliților didactici*, în „A fi educator", volum editat de „Revista de pedagogie", 1978, p. 181.

[3] *Dicționar de pedagogie*, E.D.P., 1979, p. 270.

[4] OPREA O., *Tehnologia instruirii*, E.D.P., 1979, p. 193—194.

[5] TOFFLER A., *Șocul viitorului*, Editura politică, 1974, p. 402.

[6] WALT E., *Science teaching in the 21st century*, în „Probleme de pedagogie contemporană", B.C.P., nr. 7, p. 72.

[7] JINGA I., *Calitatea perfecționării profesorilor — premisă a eficienței învățămîntului*, „Revista de pedagogie", nr. 1/1980, p. 64.

[8] NICA I., *Abordarea sistemică*, în „Analiza procesului de învățămînt", E.D.P., 1977, p. 16.

[9] HOBAN CH., *Statutul artei cinematografice în învățămînt*, „Audio-visual Instruction", nr. 4/1975, p. 30.

[10] HERIVAN M., *Educația la timpul viitor*, Edit. Albatros, 1976, p. 210.

[11] Pentru integrarea mijloacelor audio-vizuale în diferite trepte de învățămînt, vezi MUCICA T., PEROVICI M., CERGHIT I., *Mijloace audio-vizuale în studiul istoriei*, E.D.P., 1979.

[12] FAURE E., *A învăța să fii*, E.D.P., 1974, p. 173.

[13] HERIVAN, M., *op. cit.*, p. 204.

[14] ISSING L. F., *Individualisierung des Unterrichts mit modernen Lernmitteln*, „Wirtschaft und Bildungswesen", nr. 9/1974, p. 34.

[15] CERGHIT I., *Metode de învățămînt*, E.D.P., 1978, p. 64.

[16] LABIN ED., *Comprendre la pédagogie*, Paris, 1975, p. 265.

ACCESIBILITATEA STUDIERII FIZICII PRIN FOLOSIREA TRUSELOR PENTRU ELEVI

Prof. HRIPSIME CEAMURIAN
inspector principal de specialitate la Oficiul central pentru mijloace de învățămînt

Studiul fizicii în școală înseamnă redescoperirea și însușirea principalelor părți componente ale acestei științe fundamentale și a legăturilor dintre ele în scopul reconstruirii edificiului ei unitar și armonios.

Două metode stau la baza studiului: experimentul intenționat, planificat și coordonat și matematizarea, interpretarea rațională care să confirme experimentul.

Atingerea scopului propus depinde de folosirea echilibrată și consecventă a acestor metode pe tot parcursul studierii acestei discipline.

Prima întîlnire cu fizica și profesorul de fizică este pentru elev un timp al urmăririi încordate și încărcate de curiozitate și interes. Pînă atunci a luat contact cu lumea fizică înconjurătoare în care se petrec atît de multe lucruri interesante dar pe care de cele mai multe ori nu le înțelege pentru că nu-i sînt accesibile. Iar despre fizică, a aflat că este știința care se învață în laboratorul de fizică unde sînt aparate și se fac experiențe, deci lecțiile vor fi atractive și variate, iar profesorul îi va conduce mintea și mîinile spre descifrarea cu adevărat a multor mistere.

La rîndul său, profesorul știe de ce dispune, știe ce va folosi în munca pe care o începe pentru cucerirea clasei de partea științei.

Cînd există o programă pe măsura complexității disciplinei, cînd sînt stabilite obiectivele pedagogice, cînd există manuale al căror conținut și formă solicită uneori foarte mult pe cei care le folosesc, cînd realitatea concursurilor nu poate fi neglijată, cînd se urmărește ca scop final formarea personalității elevului, profesorul de fizică devine factorul principal care decide în găsirea căilor celor mai accesibile către esențial și util, baza materială necesară.

IN CADRUL MIJLOACELOR DE ÎNVĂȚĂMÎNT pentru fizică un loc important îl ocupă trusele pentru elevi. Concepute în urmă cu mai puțin de un deceniu, ele au fost realizate într-o cantitate care asigură dotarea tuturor gimnaziilor și liceelor din țară.

Cu ajutorul componentelor din trusă elevii pot realiza sute de experiențe ceea ce echivalează cu tot atîtea situații de punere în valoare a metodei fundamentale de studiere a fizicii în școală — experimentul — în forma lui cea mai im-

portantă — experimentul integrat. Astfel, toți elevii, în mod egal, pot deveni centrii de acțiune în scopul producerii, observării, încercării de găsire a cauzelor care au determinat apariția unui fenomen sau desfășurarea unui proces, de aflare a legilor care îl guvernează. Pentru aceasta ei trebuie, în primul rînd, să învețe să execute montaje, să gîndească asupra mecanismului de funcționare, să manevreze aparate.

Important însă este ca această activitate să fie subordonată unui scop precis, să se desfășoare într-un timp util și să conducă spre rezultatele dorite. Aici intervine rolul profesorului care, prin dialogul cu elevii, dialog activ, bine dozat, îi conduce treptat spre înțelegerea conștientă a fenomenului aflat în studiu.

Cum se înțeleg și se însușesc mai ușor și mai bine unele noțiuni teoretice, prin folosirea trusei, vom încerca să exemplificăm alegînd cîteva experimente de optică. Deși elevii se întîlnesc adesea cu manifestarea fenomenelor optice, explicația lor este rareori cunoscută. De asemenea ele sînt greu de imaginat și de reprezentat, iar teoria lor este destul de complicată.

Folosind componentele din trusă, cu ajutorul unor montaje simple se pot pune în evidență fenomenele de reflexie, de refracție a luminii în condițiile opticii geometrice. Producerea fenomenelor și observarea lor se realizează în condiții corespunzătoare, iar elevul în scurt timp și fără dificultate redescoperă legile acestora.

Ajungînd la studiul acelorași fenomene în condițiile opticii ondulatorii el va constata că de fapt explicația producerii lor este complicată, dar că legile sînt aceleași pe care le-a găsit experimental.

Faptul că elevii au participat efectiv, fie și numai parțial la cunoașterea fenomenului, va contribui la o mai bună stăpînire a teoriei acestuia.

Un alt fenomen ușor de obținut cu piesele din trusă este dispersia luminii albe la trecerea printr-o prismă optică. Montajul se realizează în cîteva minute ; chiar în timpul operațiilor de reglare a acestuia elevul observă pe ecran, la o anumită așezare a componentelor, un spectru format din mai multe culori dispuse într-o anumită ordine. Curios să afle cauza, elevul va urmări atent explicația, va folosi o serie de noțiuni dobîndite anterior și va sfîrși prin a cunoaște fenomenul la nivelul cerut.

Alte două fenomene ca difracția și interferența luminii albe printr-o rețea de difracție pot fi puse în evidență printr-un experiment simplu. O observare rapidă a tabloului obținut va conduce la regăsirea unui element cunoscut — spectrul luminii albe — dar o analiză mai atentă îl va pune pe elev pe gînduri căci există asemănări dar și deosebiri față de spectrul pe care își amintește că l-a obținut cu prisma optică.

Refăcînd ambele experimente regăsește situațiile precedente ; va încerca să-și explice rezultatul prin observarea spectrelor dar nu va reuși. Scînteia curiozității a fost însă aprinsă și va urmări atent explicația, repetarea temei acasă se va produce fără dificultate și în final va cunoaște mecanismul producerii acestor fenomene. Iar cînd va studia proprietățile undelor electromagnetice invizibile va putea generaliza cunoștințele dobîndite la studiul acelorași fenomene în domeniul vizibil. Treptat, dificila teorie a propagării undelor va deveni accesibilă.

Astfel, fiecare experiment realizat de elev va contribui la transformarea manualului într-un aliat în lupta pentru cunoașterea materiei.

PE LÎNGĂ PARTEA TEORETICĂ, în manuale apar frecvent, cum este și normal, scheme de aparate, montaje, reprezentări grafice ale unor legi de variație a diferitelor mărimi pe care elevul trebuie să le cunoască ; și în acest caz trusa îi vine în ajutor.

Să ne oprim la grupul experimentelor de electricitate.

Realizarea montajelor este în general accesibilă, aparatele și componentele sînt didactic executate, iar punerea lor în funcțiune permite înțelegerea mai ușoară a procesului ce are loc. Fără efort elevul poate să redea pe caiet într-un timp scurt, schema electrică într-o ordine logică și corectă. Urmărind funcționarea aparatelor, elevii măsoară valorile mărimilor care interesează, le notează în tabele și le folosesc în calcule și reprezentări grafice.

Folosind componentele și piesele trusei, mînuind aparatura, realizînd scheme, trasînd grafice, lucrînd activ cu manualul, elevul dobîndește un limbaj specific disciplinei, corect înțeles și conștient aplicat.

Avînd acumulată o oarecare experiență în ceea ce privește construcția și funcționarea unor dispozitive datorită practicii proprii, elevul se va apropia cu încredere de probleme în care regăsește elemente cunoscute.

Să alegem pentru exemplificare tema „Oscilațiile mecanice" în cadrul căreia numeroase probleme se referă la calcularea unor mărimi care apar în timpul oscilațiilor unui resort elastic.

Dispunînd de dinamometrul din trusă elevul obține experimental dependența dintre forța aplicată și alungirea resortului, notează valori pe care le reprezintă grafic, deduce relații matematice. Punînd resortul în stare de oscilație înțelege natura și sensul de acționare al forței elastice, raportul în care se află față de forța exterioară, variația energiei mecanice în diferite poziții.

Numeroasele probleme în care se cer mărimile menționate mai sus nu se vor „rezolva" printr-o aplicare formală, mecanică a unor formule matematice, ci integrate într-un context cunoscut vor fi soluționate prin alegerea acelor relații care exprimă cel mai convenabil dependențele date prin text.

În cele de mai sus am încercat să prezentăm cîteva situații în care folosirea truselor de fizică de către elevi contribuie la accesibilitatea studierii acestei discipline obișnuind elevul să acționeze, **„să simtă", să gîndească**, să înțeleagă.

Un început bun în crearea primelor contacte cu acest mod de lucru, o poziție fermă în punerea bazelor unei metode care să devină cu adevărat fundamentală pe tot parcursul anilor de școală în care se studiază fizica, încrederea în posibilitățile elevului, reprezintă condiții minime și necesare pentru ca dezideratul să devină realitate.

MODALITAȚI DE FOLOSIRE A APARATURII DE LABORATOR IN STUDIUL CHIMIEI

Prof. RODICA CONSTANTINESCU,
inspector principal de specialitate la Oficiul central pentru mijloace de învățămînt

Științele naturii au apărut, s-au diferențiat și dezvoltat în raport direct cu cerințele producției, ajungînd în condițiile revoluției tehnico-științifice să aibă asemenea implicații încît producția să devină, în numeroase cazuri, aplicarea tehnologică a științei moderne, iar știința un mijloc fundamental de producție.

ȘTIINȚA A NATURII, CHIMIA ARE O MARE CONTRIBUȚIE la fundamentarea științifică a concepției materialist-dialectice despre lume și la dezvoltarea producției materiale a societății. Chimia, situîndu-se între microstructura particulelor din fizica energiilor înalte și macrostructura biologică, a devenit ca știință o dimensiune umană a cunoașterii și ca tehnologie un mijloc de valorificare superioară a resurselor naturale în procesul producției de bunuri materiale.

Studierea chimiei, în școală, nu se poate rezuma numai la cercetarea reactivilor și a produșilor unei reacții chimice, ci trebuie înțelese mecanismele prin care reactivii sînt transformați în produși ai reacției, punîndu-se accent pe chimia structurală și pe cinetica chimică. Valoarea pregătirii elevilor este dată nu de volumul de cunoștințe despre substanțele chimice, ci de capacitatea lor de redescoperire a fenomenelor și proceselor chimice și de aplicare în practică a cunoștințelor dobîndite prin efort personal.

Chimia fiind prin excelență o disciplină experimentală, ponderea cea mai mare în structura dotării cu mijloace de învățămînt o are aparatura de laborator din care fac parte trusele și aparatele destinate activității experimentale a elevilor. În aceste condiții, lecția trebuie astfel organizată încît, prin integrarea experimentului în structura și conținutul ei, elevii să acționeze direct asupra mijlocului de învățămînt, din care ei achiziționează cea mai mare parte a cunoștințelor. „A experimenta înseamnă a face din însăși intervenția activă a omului în mersul naturii un izvor de cunoaștere" remarca Lucian Blaga, iar după Ernest Hutten experimentul trebuie „să creeze informații, să facă să țîșnească un rezultat surprinzător, dacă este posibil și în orice caz să producă date noi".

Experimentul integrat în structura și conținutul lecției asigură însușirea activă a cunoștințelor, deoarece în mintea elevilor nu durează cu adevărat decît ceea ce este cucerit prin efort personal. Încă din faza de proiectare a aparaturii de laborator se stabilește dacă este un instrument de lucru pentru elevi sau se folosește demonstrativ de către profesor.

Activitatea experimentală efectuată de elevi reprezintă principala cale de dobîndire a cunoștințelor care se realizează prin contactul nemijlocit al acestora cu realitatea chimică de studiat. Astfel, ei sînt puși să redescopere unele fenomene și legi chimice, să verifice și să formuleze ipoteze despre proprietățile substanțelor, să explice și să definească noțiuni și concepte fundamentale cum sînt atom și moleculă, substanță chimică, elemente chimice, reacție chimică, să obțină unele substanțe, să explice diferite mecanisme

de reacție, să-și formeze deprinderi de mînuire a substanțelor chimice și a aparaturii de laborator.

Sub raportul organizării și desfășurării experimentului integrat, o modalitate care valorifică la maximum potențialul aparaturii de laborator, concepută și realizată pentru elevi, este activitatea desfășurată pe grupe.

METODOLOGIA DE FOLOSIRE A APARATURII de laborator destinate activității experimentale pe grupe de elevi presupune parcurgerea unei întregi suite de etape.

Mai întîi, se cere profesorului o temeinică pregătire științifică, metodică și experimentală, o cunoaștere perfectă a mijloacelor de învățămînt existente în dotarea laboratorului. Pe baza programei și manualului, el stabilește obiectivele lecției, structurează conținutul acesteia, determină locul experimentului și întocmește lista cu mijloacele de învățămînt necesare. Din punct de vedere metodic, profesorul elaborează planul de desfășurare a lecției în care include și metodologia de efectuare a experimentului. Apoi, efectuează în toate detaliile experimentul propus urmărind efectiv calea pe care se va desfășura dobîndirea cunoștințelor, descoperă momentele dificile ale lecției, stabilește în detaliu cum să intervină și ce întrebări să folosească pentru dirijarea activității elevilor și precizează modalitatea de evaluare a rezultatelor experimentului.

În ceea ce privește colectivul clasei, acesta se organizează de cele mai multe ori, în grupe, temporar constituite din 3—4 elevi în funcție de obiectivele urmărite de profesor, de capacitățile, ritmul de lucru și natura intereselor elevilor și uneori după numărul de mijloace de învățămînt existente. Mijloacele de învățămînt pentru efectuarea experimentului se distribuie grupelor împreună cu fișa de lucru în care se precizează sarcinile ce trebuiesc efectuate. Mijloacele de învățămînt sînt repartizate, de obicei, înaintea lecției sau dacă trusele sînt depozitate în masa de lucru a elevilor, elevul care este și responsabilul grupei preia din trusă ustensilele și sticlăria de laborator prevăzute de instrucțiunea de folosire a trusei, pentru experimentul de efectuat.

Activitatea experimentală cuprinde parcurgerea unui întreg proces și anume: crearea motivației, anunțarea de ipoteze, punerea de probleme, desfășurarea propriu-zisă a experimentului, organizarea observației, discutarea procedeelor folosite, desprinderea conceptelor, prelucrarea datelor și formularea concluziilor, verificarea rezultatelor și aplicarea lor sub forma exercițiilor și problemelor, crearea unui nou experiment.

De exemplu, la lecția „Electroliza" se descoperă prin conversație euristică cu colectivul clasei mecanismul acestui fenomen, utilizînd ca mijloc de învățămînt o folie cumulativă pentru electroliza topiturii de clorură de sodiu. Creînd motivația ce reprezintă o cerință prin care profesorul facilitează legătura între cunoștințele anterioare și cele ce trebuie însușite în continuare, problema care se pune este ca elevii să stabilească mecanismul și produșii de reacție rezultați la electroliza și a altor substanțe, ca de exemplu: soluția de acid iodhidric, iodură de potasiu, apă etc. Formularea acestei cerințe stîrnește interesul elevilor, îndemîndu-i la acțiune. Deosebit de eficient este ca profesorul să-i obișnuiască pe elevi să stabilească independent problemele, să analizeze singuri ipotezele și să propună experimentul. Profesorul îndrumă, coordonează și stimulează activitatea grupelor de elevi.

Elevii, cunoscînd sarcinile, trec la efectuarea experimentelor numai după ce profesorul a verificat instalația și a dat îndrumări concrete grupelor. În cadrul acestei forme de activitate, relația profesor-elev este directă, profesorul este colaboratorul elevului, el este alături de elev stimulîndu-i autocontrolul; experimentul devine pentru el o obligație atrăgătoare și o activitate interesantă. Astfel, elevii preiau responsabilitatea propriei lor formări.

După efectuarea experimentului, elevii sînt determinați să prelucreze datele înscrise în fișa de lucru și să formuleze concluzia finală.

Cînd toate grupele efectuează același experiment, valorificarea rezultatelor se face comparativ la nivelul grupelor. Dacă fiecare grupă face alt experiment, profesorul va solicita răspunsul grupelor în succesiunea logică a lecției. El dirijează în așa fel activitatea încît, pe rînd, fiecare elev participă la prezentarea rezultatelor, urmărind ca prelucrarea datelor să îmbogățească cunoștințele întregii clase.

Ca temă pentru acasă se poate cere elevilor să imagineze un experiment și să precizeze produsele electrolizei pentru o soluție de sulfat de cupru folosind anod de cupru. Verificarea în clasă a acestei probleme experimentale poate să constituie o motivație pentru lecția „Aplicațiile electrolizei".

Utilizarea mijloacelor de învățămînt în lecție constituie o necesitate izvorîtă din caracterul funcțional imprimat cunoștințelor dobîndite.

Ceea ce este esențial în folosirea mijloacelor de învățămînt este integrarea lor în conținutul și structura lecției.

BIBLIOGRAFIE

1. CERGHIT ION, *Metodele de învățămînt*, E.D.P., 1976.
2. BUZAS LASZLÓ, *Activitatea didactică pe grupe*, E.D.P., 1976.
3. GAGNE, ROBERT, *Condițiile învățării*, E.D.P., 1975.
4. DANCSULY A., IONESCU M., RADU I., SALADE D., *Pedagogia*, E.D.P., 1979.

UTILIZAREA ECHIPAMENTULUI DIN LABORATORUL DE ELECTROTEHNICA IN ACTUL DE PREDARE—INVAȚARE

Ing. IOAN IONESCU, inginer principal II la Oficiul central pentru mijloace de învățămînt

Pentru disciplinele tehnice din profilul electrotehnică-electronică, măsurări electrice, tehnologia lucrărilor electrotehnice, mașini, aparate, acționări și automatizări, precum și instalații electrice sau electromecanice — a fost conceput, proiectat și realizat un echipament de laborator, destinat în principal învățămîntului liceal. Acest echipament este rezultatul concentrării sub o formă modulară a mașinilor, aparatelor și instrumentelor din structura mijloacelor de învățămînt necesară acestor discipline tehnice și care a fost stabilită, pornind de la obiectivele pedagogice generale ale disciplinelor respective, de la programele școlare ale acestora și avîndu-se în vedere funcțiile și procedeele pedagogice necesare.

OBIECTIVELE PEDAGOGICE GENERALE ale acestor discipline urmăresc formarea unor deprinderi și cunoștințe specifice și utile pentru practicarea eficientă a meseriei de electrotehnician. Aceste obiective rezultă din analiza sarcinilor caracteristice profesiunii și sînt în raport direct cu ansamblul competențelor pe care le pretinde practica socială. Datorită caracterului lor general, obiectivele pedagogice se realizează prin ansamblul obiectivelor pedagogice operaționale, ce se raportează la conținutul disciplinelor. Prin urmare, în proiectarea pedagogică a echipamentului laboratorului de electrotehnică, tema de proiectare a avut în vedere obiectivele pedagogice generale, conținutul selecționat al disciplinelor tehnice menționate și obiectivele operaționale ale fiecărei teme din programa școlară, în realizarea, în principal, a următoarelor cerințe :

— asigură acumularea cunoștințelor privind : a) identificarea elementelor constructive de bază ale mașinilor și transformatoarelor electrice ; b) principiul de funcționare a mașinilor și transformatoarelor electrice ; c) caracteristicile de funcționare a generatoarelor și motoarelor electrice, precum și ale transformatoarelor electrice ; d) domeniile de utilizare ale mașinilor în funcție de regimul de lucru al acestora ; e) acționarea electrică a motoarelor electrice constînd în principal în porniri, frînări și varieri de viteză a acestora ;

— asigură rezolvarea de sarcini didactice prin utilizarea cunoștințelor din domeniul matematicii și fizicii, care să conducă la explicarea cauzalității fenomenelor ;

— asigură dobîndirea deprinderilor, prin activități independente în timpul instruirii, prin determinări experimentale (realizarea schemelor de montaj ale aparatelor și mașinilor electrice, de măsurători ale diferiților parametri electrici și mecanici) și interpretarea rezultatelor obținute prin lucrările practice de laborator, rezolvarea unor probleme tehnice, construirea de noi modele și aparatură experimentală ;

— asigură utilizarea cunoștințelor dobîndite în vederea exploatării, întreținerii, și remedierii defecțiunilor mașinilor și aparatelor electrice (depanarea înfășurărilor electrice, realizarea de conexiuni la transformatoare etc.), precum și conceperea unei scheme simple de acționare pe baza unei teme de proiectare ;

— dobîndirea convingerii că exploatarea corectă a mașinilor și transformatoarelor electrice este posibilă numai prin cunoașterea aprofundată a funcționării acestora, întrucît orice eroare comisă poate conduce la consecințe grave.

Procesul de învățămînt, care asigură cadrul realizării acestor condiții impuse echipamentului prezentat, presupune desfășurarea activității didactice în principal în laborator prin lecții și lucrări practice, printr-o participare activă a elevilor.

Echipamentul prezentat beneficiază de un potențial pedagogic caracterizat prin funcții pedagogice — comunicare, formare, activizare — care se pot valorifica în procesul de învățămînt, în condițiile prezentate mai sus. Acest echipament, produs la Întreprinderea de aparate

electrice de măsurat din Timişoara, face parte din complexul de mijloace de învăţămînt al laboratorului de electrotehnică şi este alcătuit din şase standuri de încercări distincte, un dulap de distribuţie pentru alimentarea cu energie electrică a standurilor cît şi 12 mese de laborator. Din cele şase standuri, patru standuri cuprind platforme de maşini şi autotransformatoare trifazate reglabile.

Denumirea fiecărui stand este dată după principalul utilaj care este supus încercării, astfel: stand de transformatoare monofazate (măsurări); stand de transformatoare trifazate; stand cu maşină asincronă cu rotorul în scurtcircuit; stand cu maşină asincronă cu inele; stand cu maşină sincronă; stand cu maşină de curent continuu (vezi fig. 1).

Platformele de maşini sînt realizate prin cuplarea uneia din maşinile enunţate mai sus cu un generator de curent continuu, avînd pe acelaşi ax un tahogenerator. Maşinile folosite se caracterizează prin următoarele mărimi nominale principale: putere de cca 1 Kw, turaţia 1500 rot/min.. şi tensiunea de alimentare pentru maşinile de curent alternativ 380/220 v, iar pentru maşinile de curent continuu 110 v.

Standurile propriu-zise sînt concepute în structură modulară, fiind alcătuite dintr-o serie de module grupate în mai multe tipuri: module de alimentare; module de conectare, comandă şi protecţie; module cu aparate de măsură; module cu rezistoare şi bobine; module cu surse de alimentare în curent continuu; module cu autotransformatoare monofazate; module cu transformatoare.

Acest echipament permite realizarea unor numeroase lucrări de laborator ce se pot grupa în două categorii: lucrări specifice standului şi lucrări generale, comune, la două sau mai multe standuri. Lucrările comune ce pot fi realizate sînt: a) măsurători de curenţi, tensiuni şi puteri în curent continuu şi în curent alternativ, la toate standurile; b) caracteristicile generatorului de curent continuu la toate standurile de maşini; c) caracteristicile motorului de curent continuu la standurile maşinii sincrone şi maşinii de curent continuu; caracteristicile grupului generator-motor la standurile maşinii asincrone cu rotorul în scurtcircuit cu standul maşinii de curent continuu şi standul maşinii asincrone cu inele cu standul maşinii sincrone.

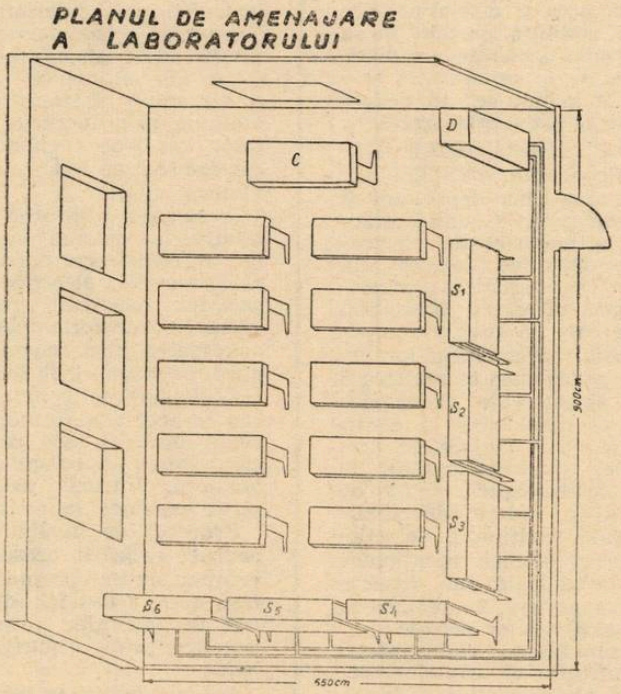


Fig. 1

La fiecare stand de încercări se pot realiza următoarele lucrări specifice :

A. STANDUL DE TRANSFORMATOARE MONOFAZATE (MĂSURĂRI) : 1. Măsurări de inductanțe și rezistențe în curent alternativ ; 2. Măsurarea energiei electrice în curent alternativ ; 3. Măsurarea factorului de putere ; 4. Încercarea transformatorului monofazat în gol și scurtcircuit ; 5. Încercarea transformatorului monofazat în sarcină și calculul randamentului ; 6. Încercarea autotransformatorului monofazat în sarcină ; 7. Verificarea ampermetrului și voltmetrului în curent continuu (cu aparate etalon separate).

B. STANDUL DE TRANSFORMATOARE TRIFAZATE : 1. Determinarea grupei de conexiuni la transformatoare ; 2. Încercările în gol și scurtcircuit ale transformatorului trifazat ; 3. Încercarea în sarcină a transformatorului trifazat ; 4. Conectarea și funcționarea în paralele a transformatoarelor trifazate ; 5. Caracteristicile externe ale transformatoarelor trifazat funcționînd separat și în paralel ; 6. Realizarea unor scheme convenționale de comandă cu contactoare și relee.

C. STANDUL DE MAȘINĂ ASINCRONA CU ROTORUL ÎN SCURTCIRCUIT : 1. Caracteristicile de funcționare ale motorului asincron cu rotorul în scurtcircuit ; 2. Pornirea motorului asincron cu autotransformator sau cu rezistențe în circuitul statoric, în funcție de timp ; 3. Frînarea dinamică a motorului asincron cu rotorul în scurtcircuit ; 4. Caracteristicile de mers în gol și scurtcircuit ale generatorului de curent continuu cu excitație separată sau derivație ; 5. Caracteristica externă a generatorului de curent continuu cu excitație separată sau derivație ; 6. Caracteristica în sarcină și caracteristica de reglaj a generatorului de curent continuu cu excitație separată sau derivație ; 7. Măsurări de rezistență în curent continuu ; 8. Verificarea ampermetrului și voltmetrului de curent continuu.

D. STANDUL DE MAȘINĂ ASINCRONICĂ CU INELE : 1. Caracteristicile de funcționare ale motorului asincron cu inele ; 2. Caracteristicile de mers în gol și scurtcircuite ale motorului asincron cu inele ; 3. Pornirea cu rezistențe în rotor, în funcție de timp ; 4. Varierea turației cu rezistențe de reglare în rotorul motorului asincron cu inele ; 5. Frînarea prin cuplarea inversă a motorului asincron ; 6. Determinarea randamentului și determinarea alunecării în funcție de sarcina motorului

E. STANDUL DE MAȘINĂ SINCRONĂ : 1. Caracteristicile de mers în gol și scurtcircuit ale generatorului sincron ; 2. Caracteristica externă a generatorului sincron ; 3. Caracteristica în sarcină a generatorului sincron ; 4. Caracteristica de reglaj a generatorului sincron ; 5. Caracteristicile de funcționare ale motorului sincron ; 6. Determinarea caracteristicilor în „V" ale motorului sincron ; 7. Pornirea în asincron a motorului sincron ; 8. Caracteristicile de funcționare ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 9. Caracteristicile mecanice ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 10. Caracteristicile de reglaj ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 11. Determinarea randamentului motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație.

F. STANDUL DE MAȘINĂ DE CURENT CONTINUU : 1. Caracteristicile de funcționare ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 2. Caracteristicile mecanice ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 3. Caracteristicile de reglaj ale motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație ; 4. Determinarea randamentului motorului de curent continuu cu excitație sau derivație ; 5. Caracteristicile de funcționare ale motorului cu excitație serie ; 6. Caracteristicile de reglaj ale motorului de curent continuu cu excitație serie ; 7. Caracteristica mecanică a motorului de curent continuu cu excitație serie ; 8. Determinarea momentului de inerție a rotoarelor mașinilor de curent continuu ; 9. Pornirea cu rezistență a motorului de curent continuu cu excitație independentă sau derivație, funcție de timp ; 10. Frînarea dinamică și inversarea sensului de rotație la motorul de curent continuu cu excitație independentă sau derivație.

Din prezentarea acestei liste de lucrări practice posibile a fi realizate, folosind echipamentul de laborator care se află în dotarea multor licee, rezultă că un număr de cca. 20 lucrări de laborator sînt din domeniul măsurărilor electrice și ale transformatoarelor electrice, prin folosirea tuturor standurilor de încercări. De asemenea, lucrările comune, ca, de pildă, măsurări de curenți, tensiuni, puteri în curent continuu și curent alternativ permite desfășurarea unei activități frontale la toate standurile, cu grupe de 2—3 elevi. Cum aceste lucrări se caracterizează prin simplitate, ca montaj și experiment apelînd la cunoștințe de electrotehnică, fizică și măsurări electrice sînt recomandabile pentru început în activitatea de laborator a elevilor. Dealtfel, prin formarea deprinderilor de măsurare a celor mai simple, dar și a celor mai uzuale mărimi electrice, a rolului și a modului de legare a aparatelor într-un circuit, se realizează „ucenicia" în meseria de electrician.

În concluzie, desprindem unele avantaje pe care le prezintă echipamentul laboratorului de electrotehnică, concepție a Oficiului central pentru mijloace de învățămînt, față de alte echipamente similare, realizate în alte țări :

a. prezentarea unitară a caracteristicilor de bază ale mașinilor electrice clasice și transformatoarelor ;

b. folosirea unor unități de putere judicios aleasă (cca. 1 Kw), care să asigure determinarea unor parametri necesari în înțelegerea și interpretarea experimentului (ca, de pildă, determinarea randamentului și compararea acestuia cu rezultatele obținute prin calcul) în condiții de gabarit și consum energetic redus ;

c. flexibilitatea și mobilitatea în realizarea unor lucrări diferite, asigurate prin sistemul modular al echipamentului ;

d. depanarea ușoară prin localizarea, extragerea și remedierea modulului defect;

e. interșanjabilitatea aparaturii modulate pentru o folosire adecvată și optimă a acestora cu posibilități de extindere a standurilor prin întrebuințarea spațiilor libere, ceea ce conduce practic la realizarea oricărei măsurători sau încercări ale mașinilor și transformatoarelor electrice ;

f. asigură aplicarea unor metode moderne de investigare în domeniul electrotehnicii, la nivel liceal, prin folosirea unor aparate și mașini electrice de performanțe ;

g. permite realizarea unui număr mare de lucrări de laborator în domeniul electrotehnic cu un grad diferit de complexitate, începînd de la măsurările tensiunilor și curenților pînă la încercarea grupului generator-motor ;

h. utilizarea unui număr redus de aparate prin folosirea sistemului modular, raportat la cele circa 70 lucrări de laborator și, ca atare, un preț scăzut față de alte echipamente realizate pînă acum ;

i. asigură realizarea simultană a aceleiași lucrări pe mai multe standuri.

În încheiere, în condițiile unei exploatări corespunzătoare a echipamentului laboratorului de electrotehnică, prin prevederea reviziilor trimestriale (starea contactelor și conexiunilor, starea mașinilor — ca uzura periilor, zgomotele, vibrațiile și încălzirea acestora, starea autotransformatoarelor și a rezistențelor de reglaj) și a verificării metrologice anuale a aparatelor de măsură, se asigură funcționarea optimă și ca atare desfășurarea în condiții normale a activității de laborator.

DIRECȚII DE COLABORARE INTERDISCIPLINARA IN INVAȚAMINTUL GIMNAZIAL

Dr. VIRGINIA CREȚU, cercetător științific principal,
Institutul de cercetări pedagogice și psihologice

Colaborarea interdisciplinară a cadrelor didactice din gimnaziu este menită să coordoneze eforturile lor în vederea remedierii unor consecințe ale abordării metodice fragmentare inevitabile a realității, care trebuie cunoscută cît mai fidel, cu interdependențele ce-i sînt specifice, pentru evidențierea unității fundamentale a științei și a modalităților de cunoaștere comune spiritului științific, pentru formarea concepției științifice unitare despre lume în ansamblul ei.

1. Colaborarea cadrelor didactice în vederea realizării unor obiective comune privind însușirea științei ca proces.

1.1. Taxonomiile obiectivelor educaționale (clasificări și ierarhizări ale acestora pe principii științifice) la elaborarea cărora au fost și sînt angajate prestigioase colective de cercetare indică că esența operațiilor intelectuale este aceeași, deși segmentul cunoașterii sau fragmentul de realitate care le antrenează și dezvoltă se schimbă de la disciplină la disciplină. În același timp, obiectivele finale ale unui nivel de învățămînt, implicate de concepția despre lume și viață, solicită ca unele fenomene și aspecte ale naturii să fie cunoscute, înțelese în esența lor, prin colaborare interdisciplinară, care să depășească efortul disciplinei „mamă" ce le abordează doar dintr-un unghi de vedere.

În momentul actual, în fața cercetării pedagogice stă problema definirii cît mai exacte și operaționale a indicatorilor dezvoltării unei atitudini științifice la elevi și a indicatorilor nivelurilor demersurilor științifice în condițiile școlare, iar în fața colectivelor de cadre didactice problema urmăririi convergente și unitare a realizării obiectivelor interdisciplinare paralel cu obiectivele specifice unei discipline.

1.2. Pornind de la considerentele de mai sus am căutat să stabilim care este contribuția unui obiect de învățămînt — geografie fizică generală — clasa a V-a — la realizarea unor comportamente și operații implicate de însușirea științei ca proces, ca bază pentru de[illegible]inarea colaborării cu alte discipline orientate spre formarea acelorași comportamente sau spre valorificarea lor. În stabilirea obiectivelor interdisciplinare, la realizarea cărora studiul geografiei fizice la clasa a V-a poate avea o contribuție importantă, am pornit și de la unele disfuncții constatate în practica școlară. Se știe că în orele de geografie, în mod curent, se folosește o mare varietate de mijloace, fiecare mijloc reprezentînd un anumit tip de model și oferind prilejul de a-i învăța pe elevi să înțeleagă valoarea modelării, să utilizeze un model pentru valorificarea informațiilor pe care le implică, să reconstituie realitatea pornind de la model, formînd și exersînd, în ultimă instanță, raționamentul analogic. Or, puține cadre didactice valorifică prilejul oferit practic de fiecare lecție pentru formarea capacității de a utiliza și valorifica modelele utilizate în știință și în procesul de învățămînt și aproape deloc nu se stabilește o colaborare între cadrele didactice care pot contribui la realizarea aceluiași obiectiv (profesori de geografie, biologie, matematică) și între acestea și profesorii care utilizează comportamente deja formate (profesorul de istorie la clasa a V-a valorifică mai ales capacitatea elevilor de a lucra cu harta, formată în orele de geografie). Studiul geografiei fizice poate contribui la formarea următo[illegible]relor comportamente adiacente capacității de a utiliza și valorifica modele: a) desemnarea funcției sau valorii pe care o are un anumit model concret referitor la fenomene sau procese studiate prin: — recunoașterea esențialului unor structuri, fenomene, procese reprezentate; — identificarea aspectelor realității care nu sînt accesibile percepției directe dar sînt modelate în planșe, imagini filmice etc.; — relevarea cauzelor și interacțiunilor evidențiate de model; — relevarea importanței sintetizării informației în modelul respectiv; b) surprinderea raportului dintre un anumit model și realitate prin: — evidențierea principiilor și relațiilor esențiale propuse prin modelare; — indicarea diferențelor existente între model și realitatea modelată (determinate de aproximarea, simplificarea, sărăcirea sau chiar deformarea realității prezentate în model); — reconstituirea realității pornind de la model și celelalte achiziții școlare.

În cadrul cercetării privind promovarea interdisciplinarității în învățămîntul gimnazial s-au realizat tabele sinoptice referitoare la contribuția tuturor lecțiilor de geografie fizică la structurarea comportamentelor adiacente capacității de a utiliza și valorifica modele, precum și capacității de a efectua observații științifice. Aceste tabele sinoptice indică titlul lecției, comportamentele adiacente celor două capacități generale la care contribuie lecția respectivă, modelele utilizate sau sarcinile de observație primite de elevi în timpul sau înainte de lecție, precum și activitățile concrete ale profesorului și elevilor orientate în mod special spre formarea acestor capacități interdisciplinare. Din aceste tabele reiese, de exemplu, că o serie întreagă de lecții pot contribui la înțelegerea aproximărilor implicate de anumite modele, la formarea obișnuinței elevilor de a căuta aceste aproximări pentru a reconstitui în mod corect realitatea.

La formarea acestor capacități lecțiile pot contribui numai dacă sînt orientate în acest sens, dacă prin conținutul și tehnologia lor didactică, elevul învață cum să „citească" și să utilizeze modelele în propria activitate de învățare. De exemplu, în lecțiile privind mișcările Pămîntului se folosesc, într-o școală cu dotare medie, următoarele mijloace de învățămînt care modelează realitatea: imaginea sistemului solar din manual, imaginea din manual și o planșă reprezentînd mișcarea de revoluție a Pămîntului, filmul didactic referitor la mișcările Terrei și consecințele lor. În aceste mijloace Soarele este reprezentat într-un punct fix; de asemenea, pentru ca elevii să cunoască forma de elipsă a mișcării de revoluție, traseul ei este marcat prin puncte. Deci, pentru a-și îndeplini scopul pentru care au fost concepute, aceste modele, datorită unor rațiuni metodice și a unor dificultăți de vizualizare a realității complexe, recurg la o aproximare a realității. Elevii însă, trebuie să conștientizeze mișcarea tuturor astrelor, inclusiv a Soarelui, precum și inexistența materială a traseelor corpurilor cerești. Pentru a-i determina pe elevi să conștientizeze pe deplin deformarea implicată de model, ei vor juca un joc de simulare. Doi elevi vor reprezenta Soarele și respectiv Pămîntul: „Soarele" se va mișca într-o anumită direcție, iar „Pămîntul" îl va urma; se subliniază adevărul important pentru formarea concepției despre lume și viață a elevilor că și Soarele se mișcă ca toate celelalte planete și stele, dar nu în raport cu Pămîntul.

În mod explicit profesorul poate atrage atenția atît asupra funcției modelelor în cunoașterea esențializată a realității, cît și asupra aproximărilor care apar în mod inevitabil. În lecțiile privind mișcările Pămîntului, prin observarea poziției Soarelui în diferite momente ale zilei și în diferite anotimpuri, elevii sînt orientați și spre conștientizarea importanței stabilirii unui punct de reper pentru efectuarea unei observații științifice.

Dacă la orientarea în acest sens a activității profesorului de geografie, se alătură și cea a celui de botanică, în situațiile cînd elevii efectuează observații în natură, ei își însușesc nu numai informațiile specifice disciplinei care sînt scopul observațiilor, dar își dezvoltă și capacitatea generală de a face observații în mod științific.

Realizarea de tabele sinoptice la diferite discipline școlare, care indică măsura în care se formează anumite capacități de cunoaștere ale elevilor, confruntarea tabelelor în colectivul de cadre didactice care predă la o anumită clasă determină : a) cunoașterea măsurii în care un profesor se poate sprijini pe achizițiile elevilor căpătate la altă disciplină pentru a utiliza un anumit tip de modele, pentru a promova o anumită tehnologie didactică cunoscînd capacitățile elevilor ; b) desfășurarea (organizarea) unor lecții comune în vederea formării și antrenării unor anumite comportamente (lecții-excursii introductive comune botanică-geografie) în care se efectuează observații în natură, elevii fiind orientați spre învățarea modului în care se realizează o observație în natură, spre conștientizarea unor indicatori ai spiritului de observație științific ; c) elaborarea unor probe de evaluare interpretate în comun în vederea cunoașterii nivelului de realizare a unor comportamente (lecții cuplate de istorie-geografie în care se antrenează și se testează deprinderea elevilor de a lucra cu harta) ; d) depistarea comportamentelor mai puțin antrenate dar necesare și intensificarea aportului specific pentru formarea și operaționalizarea lor.

2. Colaborarea cadrelor didactice în urmărirea rutei unor noțiuni, concepte și principii

Analizele relevă un anumit tip de raporturi între disciplinele școlare, care solicită urmărirea convergentă de către profesorii de diferite specialități a rutei unor noțiuni, concepte, principii în vederea înțelegerii lor depline la încheierea învățămîntului gimnazial. Un exemplu îl oferă raportul între geografia fizică generală și alte discipline cum sînt fizica, chimia, biologia ; geografia fizică generală se studiază pentru prima oară în clasa a V-a deoarece oferă informații instrumentale fără de care nu se pot studia celelalte ramuri ale geografiei. Cunoașterea și înțelegerea mecanismului intim prin care se produc și acționează fenomene geografice majore (mișcările atmosferei, acțiunea agenților interni și externi asupra scoarței Pămîntului ș.a.) solicită stăpînirea unor noțiuni, principii de fizică și chimie și operaționalizarea acestora în sensul geografiei, aspect ce nu se realizează la clasa a V-a. Dar studiul fizicii și chimiei, în clasele următoare, a unor elemente, principii și legi, permite explicarea deplină și a aspectelor de geografie fizică generală. Tabelul sinoptic de la pag. 39 — prezentat spre exemplificare — surprinde ruta unor noțiuni de geografie fizică în gimnaziu, la alte două obiecte de învățămînt unde fenomenele geografice pot căpăta o explicație deplină *.

Reluarea noțiunilor geografice la lecțiile de fizică sau chimie nu impietează asupra realizării obiectivelor specifice disciplinelor respective și nu conduce la supraîncărcare, dacă elementelor geografice li se conferă un anumit rol în lecție, într-o viziune didactică modernă. Astfel, exemplificarea noțiunilor, principiilor și legilor unei științe — fizica — prin fenomene și aspecte din natură studiate specific la geografie mărește motivația elevilor pentru însușirea abstracțiunilor, accentuează tendința de a explica științific aspectele lumii înconjurătoare, contribuie la formarea concepției științifice despre lume și viață ; aspectele geografice pot fi de asemenea, fondul unor situații-problemă care să declanșeze, prin contradicțiile pe care le creează pe plan intelectual, interesul pentru problemele de fizică subiacente fenomenului geografic.

În general, manualele de fizică și chimie, din ultimii ani, prezintă și unele implicații de ordin geografic ale unor principii și fenomene fizice. Dar chiar atunci cînd interdisciplinaritatea este prezentă în manualele școlare, la lecții nu se valorifică suficient aceste corelații. Întrucît fenomenele și aspectele geografice exemplificate sînt prezentate la subpunctul Extinderi, referirea la ele se face de obicei după studierea noțiunilor fizice respective. Or, una din rațiunile pentru care aceste implicații geografice sînt prezente, rezidă în faptul că ele pot avea un rol motivator, pot crea o situație problematică, bazată pe contradicția între necesitatea de a explica deplin un fenomen relativ familiar, cu implicații vitale directe și insuficiența datelor specifice geografice care determină nevoia corelării cu noțiuni și date din alte științe. Procesul de predare-învățare solicită ca în studiul noțiunilor,

* Mulțumim prof. Andrei Ionescu — cercetător științific la I.C.P.P. pentru asistența de specialitate în realizarea materialelor prezentate.

Noţiuni de geografie fizică	Lecţiile de fizică unde se pot relua	Lecţiile de chimie unde se pot relua
1	2	3
Sistemul solar Eclipsele	Legea atracţiei universale Fenomenul de umbră şi penumbră Repaus şi mişcare Gravitaţie	
Compoziţia atmosferei Presiunea atmosferei	Lichidul în echilibru Presiunea atmosferică Măsurarea presiunii atmosferice	Compoziţia aerului Importanţa aerului Importanţa biologică a aerului Proprietăţile bioxidului de carbon Poluare
Rolul apei în atmosferă Influenţa hidrosferei asupra climei Apa în stare solidă	Conductibilitatea termică Căldura — criterii de echivalenţă (căldura masică, căldura specifică)	
Apa în scoarţa pământului Gheizere Fîntîna arteziană	Vase comunicante Presiunea hidrostatică Fîntîna arteziană Evaporare	
Circuitul apei în natură	Stări de agregare	
Curenţii marini Valuri şi maree	Echilibrul termic Vase comunicante Gravitaţie — forţă de atracţie	
Litosfera Compoziţia litosferei Minerale şi roci	Raport presiune, temperatură, cristalizare, evaporare	Metale Carbonul în natură Carbonatul de calciu
Acţiunea forţelor interne	Presiunea Pîrghii	
Acţiunea forţelor externe	Lucru mecanic Mişcarea — efect al interacţiunii Acţiunea şi deformarea Dilataţia şi contractarea Gravitaţie — Plan înclinat	Proprietăţile apei Proprietăţi fizice şi chimice ale carbonatului de calciu.

principiilor și legilor să se pornească de la situații de viață, care să stîrnească interesul elevilor.

Prezentăm un exemplu de realizare în cadrul unei lecții de fizică a unor raporturi reciproc avantajoase cu lecțiile de geografie. La lecțiile de geografie fizică la clasa a V-a mecanismul intim al influenței apei asupra climei, explicația persistenței și răspîndirii ghețarilor permanenți rămîn insuficient explicate. Aceste procese și fenomene pot fi reluate însă, la nivelul clasei a VII-a, la lecția de fizică „Căldura — criteriu de echivalență", bazată pe promovarea problematizării și învățării prin descoperire. Lecția poate debuta cu următoarele situații-probleme referitoare la aspecte din natură: a) Cum se explică prezența ghețarilor permanenți în zonele calde și temperate care primesc o cantitate mare de radiații solare? b) Cum se explică temperatura relativ scăzută a oceanelor din zona tropicală? c) De ce iarna nopțile cu cer senin sînt mai geroase decît cele cu cer acoperit? d) De ce în timpul iernii la Sulina temperatura este cu cîteva grade mai ridicată decît în restul țării? Aceste probleme introduc noțiunile de fizică, abstracte, suscită motivația și interesul elevilor. Pentru a rezolva astfel de probleme elevii sînt îndrumați să examineze și să compare, de pildă, căldura specifică a gheței și vor releva că este de două ori mai mică decît a apei, dar aproximativ de 4,5 ori mai mare decît a fierului. De aici vor deduce că pentru a încălzi, de exemplu, cu 10°C. un kg. de fier este nevoie de o cantitate de căldură de 5 ori mai mică decît pentru a încălzi tot cu 10°C un kg. de gheață. Astfel vor căpăta explicația științifică a faptului că ghețarii din zonele calde și temperate se topesc greu, gheața avînd nevoie de o cantitate mare de căldură pentru a ajunge la punctul de topire [1].

De asemenea, elevii vor înțelege de ce apa se încălzește mult mai greu decît uscatul, dar și se răcește mai greu. Tot în acest context se va explica temperatura relativ scăzută a oceanelor din zona tropicală prin căldura specifică mare a apei și prin marea cantitate de căldură degajată prin evaporare. Elevii de clasa a VII-a vor înțelege astfel mai bine un fenoment fizic, corelîndu-l concomitent cu fenomenele geografice de acest gen. Fenomenul geografic, mai familiar elevilor, creează în actul predării-învățării atît ocazii de problematizare, cît și evidențierea contradicțiilor logice în mintea elevilor ceea ce facilitează înțelegerea noțiunilor fizice, de regulă mai abstracte.

Situații analoge celei prezentate se pot axa și pe evidențierea altor corelații multiple existente între noțiunile studiate la alte discipline școlare. Astfel, se poate urmări ruta unor noțiuni studiate la disciplinele fundamentale în cadrul activităților tehnico-practice pentru a evidenția măsura în care se valorifică, sau ruta unor noțiuni estetice generale (raportul conținut-formă, metaforă, convergența efectelor, principiile artei noastre populare) la diferite discipline (literatură, muzică, desen) sau la lucrul manual. Considerăm ca deosebit de importantă evidențierea principiilor dialecticii materialiste în studiul disciplinelor fundamentale (fizică, chimie, biologie îndeosebi). Se pot realiza în acest sens tabele sinoptice ce pot orienta cadrele didactice spre evidențierea, cu prilejul studierii unui fenomen specific a acțiunii legii unității și luptei contrariilor, a modului cum se produc acumulările cantitative, momentul și mecanismul transformărilor calitative, acțiunea legii negării negației. Educația materialist-dialectică, formarea gîndirii dialectice trebuie să fie rodul colaborării mai multor cadre didactice de la alte discipline școlare prin valorificarea specifică a conținutului propriu disciplinei și evidențierea generalului interdisciplinar. Întocmirea de tabele sinoptice cu caracter generalizator ar prezenta pe de o parte noțiunile și principiile dialecticii materialiste, iar pe de altă parte aspecte (conținut și metode) din lecțiile-cheie care contribuie la conștientizarea lor. Astfel de tabele ar constitui instrumente de colaborare interdisciplinară a cadrelor didactice și de acțiune convergentă eficientă.

Tabelele sinoptice pot servi și ca punct de sprijin pentru elaborarea unor probe de evaluare interdisciplinară. Considerăm că probe de evaluare cum sînt: „Cele două gaze principale din compoziția atmosferei nu formează două pături distincte. De ce?"; „Dacă principala sursă de încălzire a atmosferei este Soarele, de ce nu se înregistrează temperaturile cele mai ridicate în stratele mai înalte ale atmosferei, care sînt mai apropiate de Soare?"; „Și în regiunile de deșert se află masive calcaroase, dar în interiorul acestora, în general, nu se întîlnesc peșteri. Explicați „de ce" prezintă multiple avantaje. De pildă, ele oferă posibilitatea aplicării în condiții noi a achizițiilor specifice, întrucît se referă și la elemente studiate la alt obiect; pot antrena într-o mai mare măsură situațiile concrete și aplicabile în viață.

Promovarea interdisciplinarității în procesul de învățămînt contribuie la eficiența activității și acțiunii convergente a cadrelor didactice în modelarea personalității elevilor.

---

[1] TR. CREȚU, D. ANGHELESCU, GH. MACARIE, I. VIEROȘANU, *Culegere de probleme de fizică pentru admiterea în învățămîntul superior tehnic*, București, E.D.P., 1974, p. 309.

MUNCA IN GRUP — METODA EFICIENTA IN PREDAREA ȘTIINȚELOR SOCIALE

Prof. ELENA CAZAN
Liceul „Gh. Lazăr" — București

Metodele de activizare a elevilor pot fi aplicate, folosite, în cadrul fiecărei discipline, în funcție, desigur, de natura specifică a acesteia, și chiar a fiecărei teme în parte.

Același lucru se poate afirma și despre lecțiile de istoria filozofiei, cu toate că în practica școlară preferințele profesorilor merg spre folosirea prelegerii, aceasta fiind desigur, fără a o respinge global, și o formă oarecum comodă, dezavantajul fiind, mai ales în condițiile în care și verificarea elevilor este „clasică", în punerea elevilor în postura de receptori pasivi (chiar dacă poate exista o participare tensională, ea rămîne în general necunoscută).

Tot practica școlară demonstrează că folosirea metodelor active în predare stimulează participarea elevilor, le dezvoltă capacitatea de reprezentare și gîndire, le sporește valoarea instrumentală a cunoștințelor, dispoziția spre dezlegare de situații, și totodată, le consolidează universul ideologico-politic și moral.

DIN ANSAMBLUL TEMELOR DE ISTORIA FILOZOFIEI ne vom opri asupra uneia „Geneza filozofiei marxiste", pentru a ilustra posibile modalități de folosire a metodelor moderne, de îmbinare a acestora cu cele clasice, modalități experimentate pe parcursul mai multor ani.

Problema genezei filozofiei marxiste și a marxismului în general constituie, astăzi, una dintre direcțiile fundamentale ale dialogului și luptei de idei, ale confruntării dintre diferite orientări filozofice.

Locul acestei confruntări a trecut de mult dincolo de cercurile specialiștilor, el avînd o deosebită semnificație pentru lupta ideologică, ca și pentru procesul formării și dezvoltării conștiinței oamenilor. O serie de interpreți nemarxiști ai marxismului încearcă fie să opună opera tînărului Marx operei de maturitate a acestuia, fie să-l opună pe Marx lui Lenin, fie să-l opună pe Marx teoriei marxiste dezvoltate de partidele comuniste și muncitorești, în condițiile celei de-a doua jumătăți a secolului nostru.

Filozofi, sociologi, politologi și economiști nemarxiști ca și unii filozofi marxiști s-au aplecat cu deosebire asupra cercetării genezei marxismului și au formulat, plecînd de la opera de tinerețe a lui Marx, puncte de vedere dintre cele mai diferite.

Cunoașterea genezei marxismului este deci, pornind și de la aceste fapte contemporane nouă, o necesitate; ea este însă o necesitate pentru înțelegerea a însăși logicii interioare a marxismului, a modului său istoric de constituire, a cauzelor care i-au determinat apariția, a ansamblului de noțiuni, principii, ce-i este caracteristic.

În general, imaginea pe care elevii o au despre filozofia marxistă, chiar înainte de a fi cunoscut-o, este că ea ar fi fost de la început un sistem care nu a reclamat evoluție, demers teoretic progresiv, delimitări și renunțări.

O astfel de imagine, care nu caracterizează numai pe elevi, nu este însă operatorie și ea are dezavantajul de a nu considera marxismul ca un sistem, care s-a format în cursul unui proces; la celălalt capăt al acestei imagini poate sta ideea că marxismul este un sistem închis.

Tocmai de aceea, profesorul trebuie să acorde lecției despre geneza marxismului importanța care derivă din trei factori: 1. modul concret istoric în care a apărut și s-a dezvoltat gîndirea filozofică a lui Marx și Engels; 2. specificitatea controverselor în jurul operei de tinerețe a lui Marx; 3. importanța operei de tinerețe, privită în evoluția ei, pentru constituirea materialismului dialectic și istoric.

În ceea ce ne privește, pe lîngă tratarea condițiilor istorice, premiselor naturalist-științifice și izvoarelor teoretice ale apariției marxismului, am considerat că este necesar să ne referim la conținutul de idei al operei lui Marx și Engels din perioada 1839—1844, considerînd că pe

[1] MARIN DRĂGULEȚ, *Verificarea progresului școlar prin teste docimologice, contribuție la modernizarea examenelor*, E.D.P., București, 1970, p. 54.

lîngă cele trei obiective pe care le-am enumerat mai sus, trebuie să realizăm şi un altul : introducerea elevilor în atmosfera filozofică, în stilul şi preocupările teoretice ale lui Marx şi Engels.

ÎN VEDEREA REALIZĂRII ACESTOR OBIECTIVE, am considerat util şi eficient să se lucreze pe grupuri de elevi (8 grupuri).

Cum clasele noastre sînt alcătuite, în general, din 35—40 de elevi, am folosit această formă de organizare la trei clase, iar la celelalte am procedat cu metodele amintite mai sus. Grupurile au fost constituite din cîte 5 elevi, după propria lor preferinţă, evitînd în acest fel eventualele stări conflictuale, creînd un cadru care să ofere posibilitatea unei colaborări rodnice între elevi. Am căutat ca problema dată fiecărui grup să fie relativ de aceeaşi dificultate teoretică.

Am apreciat că se impune cunoaşterea de către elevi a unor lucrări pe care Marx le-a scris în jurul vîrstei care ei înşişi o au. Aceasta ne-a făcut să enunţăm, înainte de a trece la activitatea propriu-zisă, datele semnificative din viaţa şi activitatea lui Marx, de pînă la 1845.

În ceea ce priveşte activitatea propriu-zisă a elevilor, am recurs la texte din Marx şi Engels, care cuprind anii 1839—1844, cerîndu-le să rezolve problematica acestora.

Pentru grupul 1, textul a fost din „Cugetările unui tînăr la alegerea profesiunii" [2].

Ceea ce urmăream de fapt cu aceste texte din lucrarea amintită, o lucrare în limba germană pe care Marx a scris-o pe cînd era elev în ultima clasă de liceu era, de fapt, să incite curiozitatea elevilor şi să le formeze pasiunea pentru citirea lucrărilor lui Marx.

Din punctul de vedere al problematicii, două aspecte ni s-au părut însemnate şi ele au şi fost solicitate ca atare elevilor :

1. Să se urmărească în ce măsură se poate vorbi de „germenii" materialismului istoric în prima expresie a textului.

2. Să se definească modalitatea în care Marx concepe raportul dintre profesiuni şi binele omenirii, dintre autodesăvîrşire şi autorealizare, pe de o parte, şi progresul omenirii pe de altă parte.

Menţionez că în tratarea celor două chestiuni, pe lîngă posibilitatea reală a elevilor de a defini opţiunile lui Marx din această perioadă, mai mult ca o rezultantă a reflecţiilor personale şi a educaţiei, iar nu ca o concepţie în sensul propriu al cuvîntului, am remarcat pasiunea lor reală pentru textul lui Marx, care la aceeaşi vîrstă cu ei era profund animat de ideea ce avea să constituie un crez al întregii sale vieţi, al operei sale teoretice şi al luptei practice dedicată eliberării clasei muncitoare şi a întregii omeniri de exploatare, de mizerie materială şi spirituală.

Am obţinut cu acest prilej şi un alt lucru scontat : dorinţa elevilor de a cunoaşte cu mai multe detalii viaţa lui Marx, momentele principale din activitatea sa. În acest sens, a apărut necesitatea de a face referinţe la familia din care provenea, la căsătoria şi copiii săi, la lupta sa pentru întemeierea unor reviste, la lupta lui Marx pentru înfiinţarea internaţionalismului, la condiţiile în care şi-a dus viaţa în exil, la prieteniile şi adversităţile sale etc.

Marx a apărut ca un personaj viu, real, ca un om puternic ancorat în problematica culturii şi a vieţii, ca un om care a trebuit să ducă o permanentă luptă cu vitregiile vieţii, cu obstinaţia şi prostia, cu prejudecăţile altora.

TOATE ACESTEA AU INTERESAT PE ELEVI, după observaţiile noastre. Sensul lor s-a văzut şi mai tîrziu cînd, după alte ore, elevii făceau referiri, în cadrul altor teme, la viaţa şi activitatea practică a fondatorului materialismului istoric. Această primă lucrare a lui Marx este, credem, după experienţa făcută, necesară pentru o introducere privind cunoaşterea lui Marx şi a marxismului, deşi Marx nu era încă Marx. Reflecţiile sale însă îl ilustrează ca pe un tînăr dotat, cu calităţi ieşite din comun, preocupat de probleme grave ale omenirii, hotărît totodată să-şi dedice talentul şi capacitatea binelui omenirii.

Pentru grupul 2, textul a fost luat din „Deosebirea dintre filozofia naturii la Democrit şi filozofia naturii la Epicur" [3].

Textul dat comportă unele dificultăţi, dar pe de altă parte şi idei pe care elevii le pot sesiza. În această a doua privinţă ei au reuşit, într-adevăr, să observe că Marx neagă existenţa zeilor, deci şi a lui Dumnezeu şi se situează pe poziţii ateiste ; că poziţia lui este asemănătoare, în unele privinţe, cu poziţia unor iluminişti. În al doilea rînd, ei au remarcat că în concepţia lui Marx, din 1841, filozofia era concepută ca analiza critică a religiei şi a pămîntului. În ceea ce priveşte conceptul de conştiinţă de sine, elevii l-au identificat cu conceptul de personalitate a omului. În ceea ce priveşte ideea după care „Prometeu este cel mai nobil sfînt şi martir din calendarul filozofic" elevii nu numai că au poposit îndelung asupra ei, dar au şi încercat să sublinieze de ce anume Prometeu este erou al calendarului filozofic, cînd se ştie foarte bine că Prometeu este eroul unui mit, al unei legende şi nu al istoriei filozofiei. Ni s-a părut semnificativ că elevii au reţinut că prin învierea lui Prometeu Marx se situ-

[2] Vezi MARX, ENGELS, *Opere*, vol. I, Editura politică, Bucureşti, 1960.

[3] K. MARX şi FR. ENGELS, *Scrieri de tinereţe*, Editura politică, Bucureşti, 1968, p. 24—25.

ează pe poziții umaniste și consideră, din această perspectivă, că filozofia trebuie să fie pusă în slujba omului.

Pentru grupul 3 și 4 textele au fost date din articole, pe care Marx le-a publicat în „Gazeta Renană“ [4].

Ceea ce ne-a interesat în mod deosebit la aceste două grupuri a fost să vedem dacă elevii ajung, deși în grupuri diferite, la sesizarea unor idei comune articolelor lui Marx din Gazeta Renană, deși textele se diferențiau, totuși. Problema nu este, desigur, ușoară. Comentariile se aseamănă în mod vag și numai un avizat putea conchide cu privire la existența unei duble direcții în aceeași finalitate.

Nici ceilalți elevi, din celelalte grupuri, nu au sesizat punțile de legătură sau măcar atmosfera generală, care era aceeași, în textele date.

Dacă în grupul trei se sublinia faptul că filozofia trebuie să devină populară, iar în cazul celui de al patrulea că Marx a apărat drepturile celor săraci, nici un grup nu a putut să definească exact finalitatea politică a ideilor democratismului revoluționar. Pe de altă parte, am constatat că entuziasmul generat de frumusețea textelor nu trebuia să înlocuiască o analiză științifică, după cum unele idei ale lui Marx, nefundamentate încă științific, nu trebuie să înlocuiască discernămîntul. În această situație s-a observat că elevii, pornind de la textul lui Marx, sînt tentați să-i acorde mai mult decît Marx însuși spusese. Acesta era un fapt de mare însemnătate, dar el impune, totodată, educarea elevilor în spiritul adevărului. Desigur, cele de mai sus nu atenuează efortul depus de elevi, sîrguința lor de a descifra și înțelege și nici realitatea înțelegerii semnificației unor idei, dar ni se pare important să subliniem că atracția trebuie să fie însoțită de o înțelegere corectă. Aceasta este o altă datorie a profesorului, pe care trebuie să o realizeze cu necesitate și în cadrul acestei lecții.

Grupul 5 : textul a fost dat din „Contribuții la problema evreiască“ [5].

După ce a fost lămurit conținutul noțiunii de emancipare politică, elevii au ajuns fără alte intervenții la depistarea relativ exactă a conținutului noțiunii de emancipare umană, interpretarea lor ajungînd pînă la descoperirea ideii că emanciparea umană ar coincide cu societatea comunistă. Din acest moment se contura deci un salt teoretic decisiv pentru evoluția lui Marx. El a trebuit să fie reținut, cu precizarea că descoperirea societății comuniste s-a realizat, de către Marx, pe cale filozofică. Este, de asemenea, un fapt remarcabil că elevii, prin activitatea în grup, au reținut că Marx folosește în lucrarea dată noțiunea de înstrăinare, pentru a sublinia condiția omului în cadrul societății capitaliste. În altă ordine de idei, elevii au subliniat că emanciparea politică pregătește emanciparea umană, ambele fiind istorice condiționate. Totodată, în expunerea lor elevii au surprins, pornind de la definiția și critica făcută de Marx emancipării politice, limitele acesteia.

Momentul poate cel mai interesant l-a constituit încercarea lor de actualizare a analizei, pe care Marx a făcut-o emancipării politice. Din acest punct de vedere ni se pare necesar să subliniem că prin cunoștințele dobîndite s-a obținut un cuantum de idei și o bază sigură de înțelegere a valorii istorice și a limitelor democrației burgheze, în așa măsură încît în lecția dedicată acestei temei se poate dezvolta o tematică mult mai legată de actualitate, de problematica și contradicțiile contemporane ale democrației burgheze.

Grupul 6 a avut de comentat texte din : „Contribuții la critica filozofiei hegeliene a dreptului“. Introducere [6].

În cazul acestui grup, în ceea ce privește primul text, problema era relativ mai simplă de rezolvat, dacă avem în vedere că elevii cunoșteau deja unele dintre elementele fundamentale ale criticii germane a religiei în general și, în special, elementele fundamentale ale criticii feurbachiene a creștinismului. Din punctul nostru de vedere interesul mergea spre surprinderea explicațiilor noi calitativ superioare date de Marx religiei, explicații concentrate în evidențierea rădăcinilor sociale ale religiei și ale funcției ei sociale, concomitent cu demonstrarea rădăcinilor gnoseologice.

În al doilea rînd, o altă problemă de același interes, era să știm dacă elevii înțeleg că prin acest nou tip de explicație se conturează elemente fundamentale ale concepției materialiste a istoriei.

În al treilea rînd, ne interesau gradul înțelegerii de către elevi a raportului dintre teorie și practică, ca o dimensiune calitativ nouă, introdusă de marxism în istoria gîndirii.

În ceea ce privește cel de-al doilea text am urmărit să-i pun pe elevi în contact cu modul în care Marx a descoperit, tot pe cale filozofică, rolul istoric al proletariatului.

Grupul 7 a avut de interpretat un text din „Manuscrisele economico-filozofice din 1844“ [7].

Ideea centrală de importanță metodică și teoretică. În același timp, ce se impunea din interpretarea acestui text, este subliniere a caracterului progresiv al constituirii materialismului istoric, pe mă-

[4] MARX, ENGELS, *Opere, vol. 1*, Editura politică, București, 1960, p. 107, 127, 128.
[5] K. MARX și FR. ENGELS, *Vol. cit.*, p. 420—421, 426—427.
[6] K. MARX, FR. ENGELS, *Scrieri de tinerețe*, Editura politică, București, 1968, p. 518—519.
[7] MARX, ENGELS, *Scrieri de tinerețe*, Editura politică, București, 1968, p. 518—519, 550.

sura adîncirii cunoașterii vieții social-politice de către Marx, a cercetării științifice a modului de producție capitalist și a economiei politice.

Grupul 8 a avut de comentat tezele I, a II-a, a V-a și a XI-a din „Tezele despre Feuerbach" [8].

Recunoaștem că acestui grup i s-a cerut mai mult, dacă avem în vedere dificultățile implicate în aceste teze, problematica lor, orizontul filozofic presupus a fi cuprins etc.

Am preferat să folosim tezele pentru a ilustra că înțelegerea marxismului reclamă cel puțin același efort, ca și oricare altă disciplină, ba din anumite punct de vedere chiar un efort suplimentar.

Am preferat apoi aceste teze pentru că de justa lor înțelegere depinde înțelegerea ideilor fundamentale ale marxismului în domeniul gnoseologiei, al ontologiei, în ceea ce privește transformarea revoluționară a lumii.

Am și subliniat dealtfel, pentru aceste grupe, că textele comportă dificultăți. Am făcut acest lucru pentru a le concentra eforturile și atenția și spre a-i stimula, în mod deosebit.

Rezultatele nu au fost surprinzătoare. Elevii au putut să marcheze unele idei, să le înțeleagă și să le definească sensul, dar esențialul rămîne încă de făcut: să se sintetizeze esența revoluției săvîrșite de marxism în filozofie. Sinteza efectuată a făcut astfel trecerea la lecția dedicată revoluției înfăptuită de marxism în domeniul gîndirii filozofice.

Comparînd rezultatele obținute, la clasele la care am folosit această metodă — munca în grup — cu rezultatele obținute la celelalte clase, unde am folosit alte metode, am ajuns la concluzia că rezultatele muncii în grup sînt net superioare.

Așadar, înțelegerea de către elevi a procesului constituirii filozofiei și ideologiei politice a marxismului se poate realiza prin utilizarea unor metode care să facă accesibilă complexitatea problematicii cu care s-a confruntat Marx, devenirea acestei problematici, trecerea lui Marx de la idealism și democratism la materialism istoric și comunism științific.

Metodele moderne de predare și însușire a cunoștințelor de către elevi se ilustrează a fi cele mai propice, în stare să le dezvolte gîndirea creatoare, interesul pentru cunoaștere, să le educe gîndirea în spiritul dialecticii materialiste și al ideilor comunismului științific.

[8] MARX, ENGELS, *Opere*, vol. 3, Editura politică, București, 1968, p. 5—7.

ACTIVITATEA INDEPENDENTA A ELEVULUI IN CADRUL LECȚIILOR DE LITERATURA IN LICEU

Prof. ELENA SZAPPANYOS
dir. adj. Liceul industrial nr. 1 — Cugir

În fața avalanșei informaționale, provocate de revoluția tehnico-științifică, slujitorii școlii își propun sporirea caracterului formativ al învățămîntului, dezvoltîndu-i elevului aptitudinile intelectuale, pentru ca singur să fie capabil să-și împlinească cunoștințele. Acest deziderat se realizează prin utilizarea metodelor moderne, active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigație, presupunînd participarea elevilor la dobîndirea de cunoștințe, munca lor independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite.

Pentru realizarea acestui deziderat ne-am oprit asupra activității independente a elevului în cadrul lecțiilor de literatură română în liceu, ca formă de activitate didactică, conținutul activității desfășurate individual fiind același pentru toți elevii.

CA INSTRUMENT DE LUCRU, s-a ales fișa cu sarcini individuale concepută de Robert Dottrens. Metoda propusă vine să completeze învățămîntul colectiv, spre a da acestuia cea mai mare eficiență.

În țara noastră metoda s-a experimentat mai mult la științele exacte (matematică, fizică, chimie), iar lucrările metodice

nu sînt prea numeroase cînd e vorba de obiectul limbă și literatură română *.

În alcătuirea fișelor individuale de sarcini am urmărit în mod deosebit funcția lor de investigație pe baza textului literar, eliminînd informația bibliografică sau pastișa de idei. În privința clasificării fișelor criteriile au fost în funcție de scopul urmărit (fișe de recuperare, fișe de dezvoltare, fișe de autoinstruire, fișe de sarcini anterioare lecturii operei literare) și de locul lor în desfășurarea lecției (fișe de verificare, fișe de descoperire, fișe de fixare),

Pentru realzarea acestui obiectiv ne-am propus un experiment, desfășurat în anul școlar 1977—1978, aplicat la două clase paralele (cl. a X-a C și a X-a E) care prezentau inițial un nivel de cunoștințe apropiat, verificat într-o etapă constatativă anterioară experimentului, printr-o lucrare pre-test (fig, 1 — clasa a X-a C — clasă de control — media 5,33 ; clasa a X-a E — clasă experiment — media 5,28). Totodată s-au fixat capitolele din materia ce urma a fi predată, iar în cadrul sistemului de lecții, lecțiile și momentele din lecție destinate activității independente cu fișe de sarcini. Au fost alcătuite fișe individuale de muncă, cu sarcini concrete și progresive, urmărind ca această activitate să fie cît mai variată, plasată în diferite momente ale lecției. În mod deosebit s-a acționat în așa fel încît fiecare elev să se afle în posesia operelor literare studiate (aceeași editură, ediție). Timpul de activitate independentă a variat de la 10′ la 45′, iar uneori, adecvat, s-a prelungit — prin tema pentru acasă — și în afara orei de curs. Pe parcursul experimentului, la lecție s-au îmbinat metodele de predare-învățare clasice cu cele moderne, raportul lecțiilor experiment în sistemul de lecții fiind aproximativ 5/3. În cadrul experimentului cele mai solicitate au fost : fișa de sarcini anterioară lecturii, fișa de verificare și cea de descoperire. Din lecțiile experiment, ca și din cele realizate prin generalizarea metodei reținem cîteva exemple de referință.

1. Fișa de sarcini anterioare lecturii :

DESCULȚ *de Z. Stancu*
(plan și sarcini de lectură)

Monografia satului sud-dunărean la începutul secolului XX.

— *coordonate spațiale și temporale ale satului evocat ;*
— *coordonate sociale și materiale ;*
— *toponimia, onomastica ;*
— *universul moral al oamenilor ;*
— *monografia muncilor agricole ;*
— *etnografie și folclor.*

Ca activitate independentă acasă s-a cerut elevilor să răspundă printr-un plan de disertație orală, susținută de lectura textului ilustrativ din volum, sarcină realizată astfel de un elev :

Elev : P. I.
Clasa a X-a A

Plan de disertație

Monografia satului sud-dunărean în romanul Desculț de Z. Stancu, București, 1973, ediția XIV, prefață D. Păcurariu.

— Satul sud-dunărean : Omida (Cîrligeți, Secara, Belitori) în interval 1907—1941. Cap. Brazdă-ngustă și adîncă, p. 113—157 ; Florile pămîntului, p. 501—583.

— Starea materială și socială pare „de pe o altă planetă străină și grea", hrana, p. 7, 63, 93, 133, 187; îmbrăcămintea, p. 261, asistența sanitară, p. 105, 167, 207, 305, 571 ; obligații față de boieri, p. 41, 63, 95.

— Toponimia : Omida, Belitori, Săcara, Cîrligați, Călmățui ; Onomastica : Uvidenie, Tiță, Uie, Trăcălie, Ududui, Gîngu — stridentă, produce o acutizare a auzului, dar și simbolică.

— Structura morală a oamenilor : închiși și aspri, p. 11, 21, 22, relații părinți-copii, p. 85, 433, relații între rude, p. 327 ; omenia oamenilor, p. 131 — nu sînt credincioși, imoralitatea și inumanitatea preoților i-a lecuit de credință, p. 425, 345, 91, 427.

— Monografia muncilor agricole, p. 63, 99, 177.

— Etnografie și folclor : nașterea în condiții aspre, p. 213, 323, botezul, p. 223, hora, p. 73, 161, nunta p. 71. 169, înmormîntarea, p. 79 (trezește un umor tragic), superstiții, p. 221, 323, vîrcolacul, p. 301, 319, paparude, p. 105.

Asemenea fișe de lectură sau planuri de disertații sînt utile, deoarece operele mari se citesc în vacanțe și pînă la data ținerii lecției poate interveni uitarea. Muncind în felul acesta elevul poate oricînd să execute orice sarcină solicitată de profesor la lecție. Asemenea indicații sînt și mai utile, cînd elevii au sarcina să vizioneze un film legat de textul literar studiat (la cinematograf sau T.V.) și cînd trebuie neapărat atenționați să urmărească și să-și spună părerea despre regie, muzică, decor, jocul actorilor și mai ales despre metamorfoza scenariului în comparație cu textul literar.

* În sens pozitiv se remarcă lucrările : C. PARFENE, *Literatura română în școală*, București, E.D.P., 1976, IOAN CERGHIT, *Metode de învățămînt ;* E.D.P., 1976,. M. DRĂGULEȚ, *Procedee de activizare a elevilor*, București, E.D.P., 1974 și apoi articole publicate în reviste de specialitate.

Planul de disertație pe marginea lecturii școlare s-a constatat a fi preferat de elevi în defavoarea fișei extras sau a celei de lectură, care răpește mai mult din timpul elevilor. În plus, acest plan are avantajul de a-i obișnui cu sistematizarea concisă, subordonată scopului instructiv-educativ, făcînd din ei factori activi la lecție.

2. **Fișa de verificare a cunoștințelor și a receptivității estetice** s-a dat în prima lecție despre Lucian Blaga. Anterior, elevii au avut ca sarcini de lectură **Poemele luminii** și **Hronicul și cîntecul vîrstelor** și au beneficiat de o excursie literară în satul natal al poetului (Lancrăm-Alba). Ei au vizitat fosta casă a poetului, au stat de vorbă organizat cu săteni, cu primarul, cu directorul căminului cultural. Aici au fost organizate două momente de verificare a receptivității estetice a elevilor: unul în casa părintească, unde elevii pe baza unor sarcini precise au evocat părinții, frații poetului, universul arhaic al satului; altul „La crîng", în marginea satului, de la care — conform unor informații orale — s-a născut numele satului. Aici s-au citit din versurile poetului (**Sat al meu, Scrisoare,** fragmente din **Hronicul și cîntecul vîrstelor**). S-a creat o atmosferă afectivă, de profunde emoții, intimă, și în același timp elevii s-au familiarizat cu opera poetului, realizîndu-se sudura sufletească elev-profesor în hotărîrea de a mai afla ceva despre omul și poetul L. Blaga.

În prima lecție, la această încărcătură afectivă, s-au adăugat lectura articolului **Rînduri pentru un tînăr** de N. Iorga, cunoștința cu volumul în ediții diferite, facsimile, reviste, bibliografie selectivă despre scriitor (10'), după care a urmat momentul de activitate independentă (20') cu fișa de sarcini, cu puncte de sprijin:

Elev: M. E.
Clasa a X-a B

Fișă de activitate independentă
L. Blaga — universul său spiritual

Sarcini: *Realizați un profil spiritual al poetului, din datele pe care le*

Aspecte biografice (Puncte de sprijin)	**Profilul spiritual**
1. Data nașterii: 9 V 1895 — Lancrăm, Alba 2. Familia — tatăl: Izidor Blaga-preot, factor de progres, cărturar vestit de filiație germană; mama: Ana Moga, cu instincte preistorice și o rară invenție verbală. 3. Școala: Sebeș — „Andrei Șaguna", Brașov — descoperă pe Bergson. Fac. de teologie Sibiu, Fac. de filozofie Viena, 1920 — doctoratul cu teza „Cultură și cunoaștere". 4. 1919 — Debutul 5. Activitatea diplomatică (Varșovia, Praga, Berna, Viena, Lisabona) 6. Activitatea didactică și științifică: 1939 — prof. filozofie Cluj pînă în 1948 1937 — membru al Academiei 1956 — numele său figurează pe lista candidaților Premiului Nobel 7. Moartea — 6 mai 1961	Într-un sat din alt veac, de invocări păgîne, de superstiții și descîntece, de tradiții orale, unde în tindele oamenilor apare diavolul, unde soarele se ia după copii pe stradă, iar mamele vorbesc despre „țara vîlvelor" s-a născut un copil îndărătnic, întors în sine, care abia la patru ani leagă de gîndurile lui, cuvîntul. Cu un tată preot care duce cu sine „aleanul altor orizonturi" și care citea pe Kant, Schopenhauer și cu o mamă stăpînită de „foamea de basm" care „nu vorbea decît prea puțin", „Cîte-un cuvînt plastic și plin de sevă", care suferea de religiozitate, tînărul se va răsvrăti, la 11 ani pe această credință care-i „lua aerul de la gură". În schimb, la Brașov citește multă filozofie — Spinoza, Haeckel, Kant, Schopenhauer, „Lumea ca voință și reprezentare", peste care se aplecaseră în același oraș și Eminescu, și Bergson, care l-a fascinat și pe Camil Petrescu. La vîrsta marilor căutări se apleacă spre spiritualismul indic, idealismul transcendent al lui Schopenhauer, intuiționismul bergsonian, care îl predispuneau spre speculația metafizică, spre o imaginație abstractă. Un asemenea poet tăcut, solitar și stăpîn de foamea cărții n-a putut fi decît cel din „Autoportretul" de mai sus: Lucian Blaga.

deţineţi, descoperindu-i laturile personalităţii.

Materialul ajutător : *Autoportret de L. Blaga :*

„Lucian Blaga e mut ca o lebădă.
În patria sa
zăpada făpturii ţine loc de cuvînt
Sufletul lui e în căutare
în mută, seculară căutare
de totdeauna,
şi pînă la cele din urmă hotare
El caută apa din care bea
curcubeul,
El caută apa,
din care curcubeul
îşi bea frumuseţea şi nefiinţa".

Restul de 20′ l-am rezervat fixării cunoştinţelor, dar şi declanşării celor două nivele — afectivul şi raţionalul — despre care vorbeşte Piaget, prin lectura cîtorva fişe de muncă independentă. Lecţia s-a încheiat prin completări despre expresionismul literar prezentat prin analogie cu pictura lui Van Gogh, Toulouse Lautrec sau Ensor (albume de artă), făcînd delimitarea necesară între filozoful şi poetul Blaga.

3. **Fişa de descoperire** a fost utilizată cel mai frecvent, ca în cazul lecţiei **Două loturi** de I. L. Caragiale (analiză literară), lecţie cu conţinut problematizat :

Momentul I (20')

Se indică sarcinile mari ale receptării estetice treptate (diferenţiate la nivelul clasei în trei nivele), metodologia rezolvării lor (activitatea individuală cu fişa de sarcini) şi mijloace tehnice de lucru (activitatea individuală cu cartea, extragerea de citate semnificative). Se repartizează elevilor fişele de sarcini.

Momentul II (30′)

A avut loc receptarea treptată şi diferenţiată a operei, dar şi dobîndirea unor priceperi şi deprinderi prin antrenarea elevilor în efectuarea unor sarcini succesive şi în confruntarea rezultatelor. Dăm mai jos, ilustrativ, un exemplu de rezolvare a sarcinilor din fişe :

Elev : A. N.
Clasa : a XI-a

Fişa de studiu nr. 4
(nivelul I)

I. L. CARAGIALE

Sarcina didactică :

Urmărind conţinutul nuvelei Două loturi, *evidenţiaţi etapele dramei personajului principal, susţineţi-le prin citate ilustrative.*

Etapele dramei personajului	**Citate ilustrative**
1. Lefter Popescu cumpără bilete cu bani de împrumut.	**1.** „Ţi-ai găsit ! eu şi noroc ?"
2. Căpitanul Pandele îl anunţă că au avut loc tragerile loto.	**2.** — Am cîştigat ! — Nu mă-**nnebuni** !... Cît ?
3. Constată pierderea biletelor.	**3.** „Cui ? cui ai dat-o, nenorocito ? — La o chivuţă. — Pe ce ? — Pe farfurii . . . . . . — Destul, nenorocito !"
4. Începe căutarea înfrigurată a biletelor, intră în conflict cu chivuţele, cu şeful, cu autorităţile, devine agresiv.	**4.** „— Să-mi scoţi biletele ! scrîşni d. Lefter ; să-mi scoţi biletele, hoaţo ! că **te omor**, mă-nţelegi ? **te omor !** Şi-i trage o palmă, s-o năucească. „— Frumos ! sublim ! adaugă după o pauză de resuflu, d. Popescu cu un ton de acră ironie. Şi apoi schimbînd tonul cu glas **tunător :** — Ruşine, pentru acest început de secol ! ! De trei ori ruşine.
5. Strivit, se întoarce la birou, după cîteva zile.	**5.** „D. Popescu grăbeşte şi intră foarte **umilit**".

Etapele dramei personajului	Citate ilustrative
6. Găseşte biletele în sertarul biroului.	6. „Toţi zeii ! toţi au murit ! Toţi mor ! numai **norocul** trăieşte şi va trăi alături cu Vremea, nemuritoare, ca şi el !"...
7. Îşi dă demisia plin de aroganţă.	7. (vezi cererea de demisie)
8. Află revoltat confuzia în legătură cu cîştigul lozurilor.	8. — „Viceversa ! Nu se poate, domnule ! peste poate ! Viceversa ! Asta-i şarlatanie, mă-nţelegi ! Vă învăţ eu minte pe dv. să umblaţi d-acu-ncolo cu infamii, şi să vă bateţi joc de oameni, fiindcă este o exploatare şi nu vă mai săturaţi ca vampirii...
CONCLUZII : Dorinţa de îmbogăţire, prin căi iluzorii, dezumanizează personajul. Caragiale îl învăluie cu o uşoară ironie, punîndu-l să vorbească ca toţi eroii comediilor sale.	

După parcurgerea fiecărui sistem de lecţii am rezervat cîte o oră de evaluare a cunoştinţelor, priceperilor şi deprinderilor, obţinute, alcătuind texte de funcţionalitate multiplă, cu un număr de itemuri variabil, transformînd cota fiecărei lucrări în notă şcolară, prin rotunjire

$$N = \frac{C \cdot 10}{S},$$

unde N = nota şcolară, C = cota fiecărei lucrări, S = totalul itemurilor de rezolvat).

Întrucît în fiecare test recapitulativ s-a inclus şi o temă tip „compoziţie", ca un ultim punct s-a urmărit şi în acest caz obiectivizarea notării prin norme de apreciere a compoziţiei în totalul testului. Pentru creşterea operativităţii s-a confecţionat o parafă care subscrie criteriile de referinţă în stabilirea notei şi care se utilizează în aprecierea notelor trimestriale sau a compunerilor şcolare.

CUNOŞTINŢE	*5*
COMPOZIŢIE	*1*
LOGICĂ	*1*
IMAGINAŢIE ORIGINALITATE	*1*
EXPRESIE	*1*
ORTOGRAFIE	*1*
NOTA : 10 (zece)	
Prof. E. Szappanyos	

CUNOŞTINŢE	*2*
COMPOZIŢIE	—
LOGICĂ	—
IMAGINAŢIE ORIGINALITATE	—
EXPRESIE	*1*
ORTOGRAFIE	*1*
NOTA : 4 (patru)	
Prof. E. Szappanyos	

Elevul are astfel oricînd motivaţia notei şcolare, străduindu-se să elimine carenţele semnalate.

Din analiza diagramei comparative finale (figura nr. 2) se observă creşterea rezultatelor bune şi foarte bune la clasa experimentală. Dar saltul este mai ales unul calitativ şi s-a concretizat în consolidarea sistemului de priceperi şi deprinderi de muncă cu cartea, în dezvoltarea gîndirii creatoare, a capacităţii de observaţie, de înţelegere şi de sinteză, în uşurinţa decodificării afirmaţiilor cu fapte convingătoare, în acurateţea şi concizia exprimării, în preocuparea de a introduce în vocabularul activ cuvinte noi învăţate. Majoritatea elevilor au recunoscut că se învaţă mult mai uşor şi mai trainic prin activitatea independentă cu fişe de sarcini. Elevul D. M. constată : „La în-

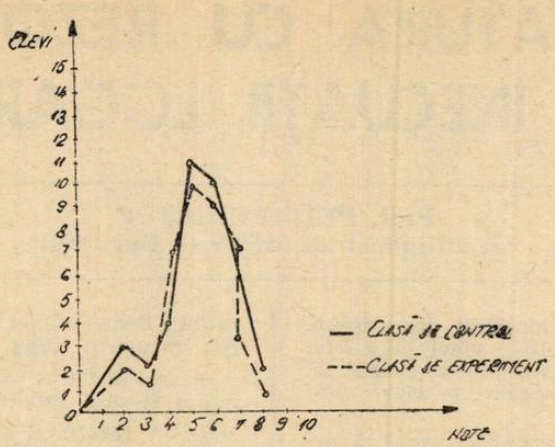


Fig. 1

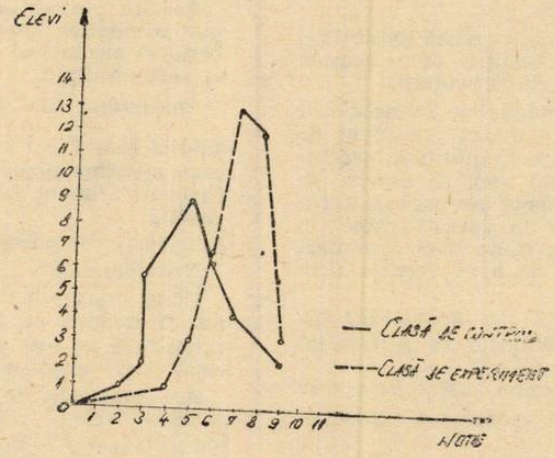


Fig. 2

ceput activitatea de învățare prin fișa de sarcini mi s-a părut foarte dificilă, treptat nu numai că m-am obișnuit, dar am ajuns la convingerea că m-ar plictisi să învăț ca înainte. În lecțiile astfel organizate mi-am simțit locul și rostul, iar fantezia mea n-a mai luat-o razna în timpul explicației profesorului. Aș vrea chiar să extindem acest sistem de învățare și la alte obiecte". Pur și simplu — spune eleva K. M. — lecția s-a transformat în ceva între joacă și cercetare. Ca la jocul de șah, am început să-mi însușesc tehnica de lucru, să simt satisfacție și orgoliul că materialul studiat poate accepta și propria mea soluție de interpretare. Nu mi-a mai fost frică și m-am simțit deodată mare".

Metoda le-a oferit elevilor instrumente și tehnici de învățare la obiectul limba și literatura română, fructificînd investigația, atribut al vîrstei juvenile, în scopuri instructiv-educative cerute imperios de un învățămînt tot mai formativ.

IN LEGATURA CU REZOLVAREA UNOR INECUAȚII LOGARITMICE

Prof. PETRE CHIRTOP
Liceul industrial nr. 28 — București

Rezolvarea unor inecuații logaritmice poate pune în dificultate elevi buni la matematică, după cum am constatat în special la orele de pregătire cu elevii clasei a XII-a.

Urmărind calea obișnuită, algebrică de a rezolva o inecuație logaritmică pot apărea erori în primul rînd în modul de a „pune" problema și — lucru grav — fără a avea o posibilitate prea evidentă de a sesiza eroarea.

Desigur, în principiu există posibilitatea de verificare a soluției dar această etapă uneori comportă dificultăți.

Cum în general manualele folosesc mai mult calea algebrică m-am preocupat de a oferi elevilor și o cale intuitivă, geometrică și am constatat apoi că elevii se raportau în permanență pe parcursul rezolvării inecuațiilor la această cale în ideea de a avea siguranța unei formulări corecte, mai precis de a se verifica prin ea.

VOI PREZENTA UN EXEMPLU însoțit de comentariul ce a rezultat din dialogul cu elevii

Să se rezolve inecuația $\log_{0,5} \log_{64} x \geqslant 2$

Ținînd seama de monotonia funcției logaritmice avem :

$$\log_{64} x \leqslant 0{,}5^2 \Rightarrow \log_{64} x \leqslant \frac{1}{4} \to x \leqslant 64^{\frac{1}{4}} = \sqrt[4]{64}$$

Soluția inecuației este deci

$$x \in \left(1, \sqrt[4]{64}\right)$$

Am supus discuției a trei clase a XII-a această problemă și după un sfert de oră rezultatele ce le-am primit nu m-au mulțumit.

Menționez că elevii acestor trei clase erau bine pregătiți fapt confirmat de succesul lor la examenul de admitere.

Desigur, monotonia funcției logaritmice este suficientă, dar elevul nu posedă experiența și deprinderi de calcul ca ale profesorului. Primele erori au apărut la stabilirea semnelor de inegalitate care evident au condus la soluții false.

Un număr mic de elevi care au observat că rezultatul nu este acceptabil au schimbat sensul inegalității, dar ceilalți (din cei care au pornit greșit) au luat drept bune „soluțiile" obținute raționînd astfel : domeniul de existență al funcției din membrul stîng fiind intervalul $(1, +\infty)$ „soluția" $x \geqslant \sqrt[4]{64}$ aparține domeniului și deci este corectă. Cînd le-am spus că rezultatul $x \geqslant \sqrt[4]{64}$ nu este corect au rămas contrariați prezentîndu-mi ca argument forte faptul că rezultatul obținut de ei aparține domeniului de existență al funcției.

Așadar, dintr-o eroare cu care au început rezolvarea inecuației au obținut un rezultat incorect și fără posibilitatea de a se verifica rapid.

Continuînd dialogul le-am spus : dacă soluția este $x \geqslant \sqrt[4]{64}$ atunci și $x = 64$ (și care aparține domeniului de existență al funcției) trebuie să fie soluția de unde rezultă

$\log_{0,5} (\log_{64} 64) \geqslant 2 \Rightarrow \log_{0,5} 1 \geqslant 2 \Rightarrow 0 \geqslant 2$? !

Nedumerire !

Unde s-a greșit ! Evident, toți au înțeles că undeva pe parcurs un semn de inegalitate a fost scris incorect. Dar în cazul unui examen ce ar fi urmat ?

Am prezentat în continuare și următoarea cale : în inecuația dată $\log_{0,5} (\log_{64} x) \geqslant 2$ să notăm $\log_{64} x = \alpha > 0$

Avem deci de rezolvat inecuația $\log_{0,5} \alpha \geqslant 2$. Baza logaritmului fiind subunitară funcția este monoton descrescătoare și avem fig. 1.

$\log_{0,5} \alpha = 2 \Leftrightarrow \alpha = \frac{1}{4}$, deci din fig. 1 este evident că $\log_{0,5} \alpha \geqslant 2 \Leftrightarrow \alpha \in \left(0, \frac{1}{4}\right] \Leftrightarrow 0 < \log_{64} x \leqslant \frac{1}{4}$ inecuație care va da d^e fapt soluția.

Prezentînd tot grafic și această situație și cum baza este supraunitară este clar din fig. 2 că $\log_{64} x > 0$ pentru $x > 1$ iar partea a doua a inegalității este limitată la dreapta de egalitatea

$$\log_{64} x = \frac{1}{4} \Leftrightarrow x = 64^{\frac{1}{4}} = \sqrt[4]{64}$$

Așadar soluția inecuației este $x \in \left(1, \sqrt[4]{64}\right)$ evitînd astfel orice incertitudine.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

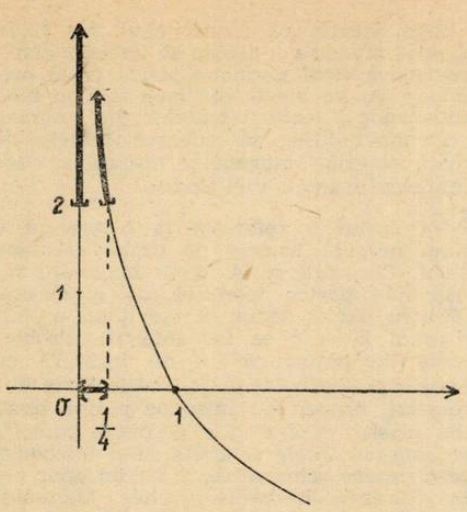


Fig. 1

Mai menționez că această prezentare inclusiv discuțiile purtate nu au durat mai mult de 6—7 minute.

Experiența anilor următori mi-a confirmat că alături de calea algebrică este bine să prezentăm și această cale care evită de la început confuziile și îi oferă elevului posibilitatea de a-și verifica rezultatele obținute prin calcule.

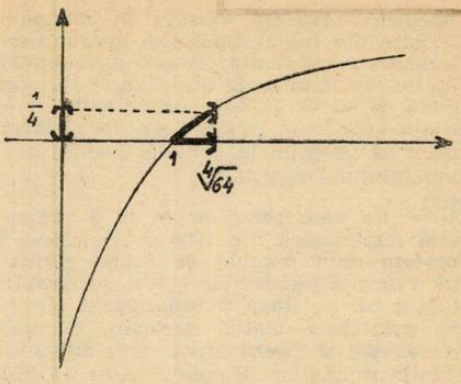


Fig. 2

Propun ca cei ce vor să prezinte elevilor și această cale să pornească cu următorul exercițiu :

$$\log_x \left[\log_{36} 2 \cdot 9^{2x} - 3 \cdot 4^{2x})\right] \leqslant 1$$

TENDINȚE ACTUALE ÎN PREDAREA LIMBILOR MODERNE

MIRCEA GRIGOROVIȚĂ

În predarea limbilor moderne se conturează clar pe plan mondial predominarea metodei bazate pe învățarea motivată, conștientă, nu mecanică, a acestora. Însușirea temeinică a lexicului **și a problemelor de gramatică, punerea pe primul plan a exercițiilor comunicative, situative,** creative, atît în ceea ce privește lexicul, cît **și gramatica, precum și activizarea muncii independente constituie căile cele mai potrivite pentru atingerea scopului propus.**

PRIN FORȚA ÎMPREJURĂRILOR, nici metodicile, nici manualele care apar în toate țările nu pot conține decît în mică măsură ultimele noutăți, aplicarea noilor concepții, răspîndite prin reviste de specialitate, concepții care au rezultat și din experiența la clasă. Profesorii însă pot să-și alcătuiască singuri exerciții care lipsesc din manuale, și care sînt noi și foarte utile.

Vom prezenta cîteva din tendințele care se manifestă în predarea limbilor moderne pe plan mondial, amintind și aspecte pozitive din istoria manualelor românești de limbă modernă.

1.1. Un ajutor pentru întărirea motivației la învățătură, pentru trezirea interesului științific al elevilor față de obiectele de învățămînt îl poate constitui **prefața** la manual, care după I. Papes (Praga) [1] trebuie să fie alcătuită din 2 părți : „o introducere în obiectul de învățămînt" și „o introducere instructiv-metodică".

Asemenea prefețe existau în manualele noastre din trecut, apoi, din motive necunoscute, s-a renunțat la ele. Actualmente, multe din manualele din diverse țări prezintă astfel de prefețe foarte utile. Reintroducîndu-le și noi nu am face altceva decît să revenim la o bună tradiție a învățămîntului nostru.

1.2. Ne vom referi acum la 3 prefețe: una românească din 1888 și 2 străine. În prefața unui manual de limba germană de Franz Bergamenter (1888) se specifica faptul că, pe lîngă familiarizarea elevilor cu principalii clasici germani, manualul urmărește și prezentarea unor fapte din istoria românilor. Manualul avea un vădit caracter educativ. Prima parte conținea 27 texte în proză și poezii cu subiecte de istorie națională, începînd cu cel de-al doilea război daco-roman, Traian, Ștefan cel Mare, Țepeș-Vodă, Banul Mărăcine, Mihai Viteazul, Sobieski și românii, Constantin Brîncoveanu, Hora Unirii (în limba germană), *Războiul de independență* etc. Urmau apoi fragmente din Goethe, Schiller și Lessing. Partea a treia era constituită din texte literare românești care urmau a fi traduse în limba germană de elevi: Iarna la țară de Odobescu, Ruinele Tîrgoviștei, Călugărenii și Lupta de la Călugăreni de Bălcescu, Legenda Mînăstirii dintr-un lemn și Cîinele soldatului de Grigore Alexandrescu, Dorul de patrie de D. Bolintineanu, Țăranul român, Pe mare și în Munții Moldovei de Vasile Alecsandri, Sofocle după O. Miller și Femeia harnică și cea leneșă de Kleinschmidt.

1.3. O interesantă prefață prezintă un manual estonian de limba germană de cl. a IX-a de R. Selg și H. Töewere. Autorii se adresează elevilor cu: dragă prietenă tînără, dragă prieten tînăr, îndemnîndu-i să citească mult, căci „cititul înseamnă cunoștințe, iar acestea înseamnă putere". Manualul cuprinde 25 lecții, prima lecție tratînd despre Estonia. Obligatorii sînt un număr de 16 lecții la alegerea elevilor, existînd deci o libertate în selecționarea lecțiilor. Elevii întocmesc la fiecare sfîrșit de pătrar un monolog sau un referat în legătură cu o temă studiată care le-a plăcut mai mult. Manualul are o anumită particularitate metodică: prima parte este sensibil mai grea decît cea de-a doua. Motivarea: După vacanța de vară, în prima parte a anului școlar, elevii sînt mai odihniți, fiind astfel capabili de un efort mai mare, pe cînd spre primăvară sînt mai obosiți. În consecință, bucățile de lectură mai grele și lexicul mai bogat apar pînă la anul nou, după care vor urma texte mai ușoare și un lexic mai puțin bogat. Elevii sînt avertizați că textele nu sînt ușoare, scopul fiind de a prezenta texte dificile pentru a-i pregăti pentru lectura ulterioară a unor texte originale. Elevilor li se atrage atenția că atunci cînd vor fi în cîmpul muncii vor trebui să citească ziare, reviste și cărți germane, adică texte originale. Acum elevii vor face față în mod independent lecturii textelor din manual, recomandîndu-se să citească textele cu toată atenția. Interesanta prefață se termină cu urarea: Viel Spass.

1.4. Acum o referință la o prefață a unui manual francez de limba germană de J. Chassard și G. Weil. Manualul nu cuprinde partea teoretică de gramatică. (Pentru partea teoretică elevii au un alt manual la care se fac referiri). Problemele de gramatică nu au legătură cu textele și vocabularul din aceste texte din manual. Autorii au introdus puține texte din clasici, preferînd o germană corectă, actuală, cuvintele concrete fiind introduse prin desene schematice, așa cum apar ele în diferitele Bildwörterbücher. Manualul conține texte de dificultăți diferite, clasele mai bune avînd la îndemînă texte mai grele, iar clasele mai slabe mulțumindu-se cu texte mai ușoare.

2. Învățămîntul nu poate admite rebuturi. Günter Porsch, punînd problema însușirii conștiente a lexicului, a îmbinării acestuia în propoziții și problema perfectei corectitudini a exercițiilor precomunicative, accentuează faptul că lecția trebuie astfel condusă ca **absolut toți elevii** să fie clarificați asupra problemelor [2].

3. Interesantă este părerea ca **problemele mai grele să fie tratate cît mai la începutul anului școlar** [3]. Prin aceasta se dă posibilitatea ca prin repetarea prin exerciții diferite pe parcursul întregului an școlar să se obțină rezultate mai bune decît dacă problemele dificile ar fi tratate mai tîrziu. Interesantă este și constatarea că cele mai temeinice și durabile cunoștințe de limbă se însușesc pe treapta mijlocie a școlarității.

4. O problemă foarte dificilă este aceea a corectării elevilor, atunci cînd vorbesc [4]. Intervențiile prea frecvente ale profesorului pentru a corecta pe elevi duc la crearea de complexe de inferioritate, de inhibiții din partea elevilor, care e mai bine să fie lăsați să vorbească liber, fără a-i demoraliza prin frecvente întreruperi. Se impune o foarte rațională distribuție de **faze de lecție fără corectură** și **de faze cu corectură.** Cred că o soluție bună ar fi dacă vorbirea elevilor ar putea fi înregistrată pe bandă de magnetofon, elevii fiind lăsați să vorbească liber. Apoi greșelile să fie urmărite și comentate după banda de magnetofon.

5. Una din lipsurile din învățămîntul limbilor moderne generate de *structuralism* și de *teoria învățării* bazată pe behaviorism a fost — după cum au arătat Reinhold Günter și Martin Löschmann — și subestimarea muncii cu lexicul. Cercetările întreprinse în ultimii ani au scos

cu pregnanță în evidență **importanța studiului lexicului, a exercițiilor lexicale.**

6. Vom prezenta acum, fără nici un fel de comentariu, din unele programe de limbi străine din R.F.G. și R.D.G. unele indicații în legătură cu vocabularul care trebuie însușit și cu numărul lecțiilor. Limba engleză se predă în landul Renania de Nord-Westfalia (R.F.G.) în anumite tipuri de școli în clasele V-XIII (ca limba întîi) și în clasele VII—XIII ca a doua limbă. Numărul de ore este de 4 pe săptămînă. În clasa a V-a și a VI-a programa prevedea însușirea a cîte 1 250 cuvinte pe an, în clasa a VII-a a 1000 de cuvinte, iar în clasa a IX-a a 700 cuvinte. Pentru clasele XI-XIII nu se dă nici un fel de cantitate. Cea de-a doua limbă străină' cl. a VII-a 1 250 cuvinte, clasa a VIII-a 1 250 cuvinte, clasele a IX-a și a X-a cîte 1 000 cuvinte. Pentru clasele a XI-a, a XII-a și a XIII-a nu se dau cifre.

La limba rusă în R.D.G. la clasa a VIII-a cuvintele ce trebuie însușite sînt în număr de 200 la 90 ore și 10 lecții. 2 lecții au la dispoziție cîte 6 ore, 3 lecții cîte 9, iar cîte o lecție — respectiv 7, 8, 10, 11, 13 ore. Manualul de limbă rusă al clasei a IX-a în R.D.G. cuprinde tot un număr de 10 lecții la același număr de ore : 2 lecții a 6 ore, 2 lecții a 8 ore, 3 lecții a 9 ore, 2 lecții a 11 ore, 1 lecție de 10 ore.

7. **Lexicul nou trebuie însușit conștient.** Unități de memorare sînt în cea mai mare parte cuvintele izolate și în măsură mai mică expresii și propoziții cu caracter idiomatic [5]. Klaus Reitharek a susținut cu tărie părerea că învățarea cuvintelor izolate își are pe deplin justificarea, fiind absolut necesară. Elevul trebuie să aibă la dispoziție cuvîntul pentru a-l putea întrebuința și introduce în situații noi.

8. **E necesară** — subliniază Bertold Brandt (1973) — **reactivarea prin exerciții și sistematizarea cunoștințelor de lexic,** existînd în permanență pericolul uitării lexicului, din cauza îmbogățirii continue a acestuia. Un exercițiu util este acela al sistematizării lexicului învățat după criteriul temei, subtemei, situațiilor, familiilor de cuvinte, înțeles etc. Repartizarea lexicului în grupări logice contribuie la o memorizare mai trainică.

9. Lexicul se însușește pentru a fi întrebuințat. Dar cîteodată lipsa unui singur cuvînt poate duce la eșecul unei comunicări. Cuvîntul care este necesar unei comunicări trebuie înlocuit atunci cu altele cunoscute sau exprimat prin perifrază. Pentru o comunicare elevul trebuie să aibă pregătite mai multe variante. Calea principală pentru a ajunge la această deprindere este **discuția permanentă, în cea mai mare parte nepregătită înainte.**

10. **Absolut necesar este caietul de cuvinte** în care elevul să-și scrie noile unități lexicale învățate, muncă desfășurată în cea mai mare parte prin activitatea de acasă.

11. Se vorbește prea puțin despre **exercițiile fonetice,** ca și cînd acestea ar fi dispărut din obiectivele predării unei limbi moderne.

12. Din punct de vedere al activității elevilor, după gradul de creativitate al exercițiilor există următoarele categorii de exerciții [6] :

a) **exerciții receptive,** care servesc la dezvoltarea receptivă a unui mijloc lingvistic. Forma cea mai frecventă este traducerea în limba maternă (Her-Übersetzung).

b) **exerciții receptiv-reproductive.** Materialul este prezentat în întregime, iar elevul îl reproduce neschimbat.

c) **exerciții receptiv-productive,** caracterizate prin aceea că elevul recepționează un model, pe care îl modifică și cu ajutorul mijloacelor gramaticale care tocmai se exersează. Defectul acestor substituții și driluri constă în aceea că nu se pot realiza nici tematic și cu atît mai puțin situativ.

d) **exerciții productive** sînt exercițiile pe care elevul le efectuează fără nici un fel de model. Important este ca acest gen de exerciții să fie utilizat cît mai repede de către elevi. Elevul alege singur mijloacele lingvistice și modalitățile de tratare a subiectului.

Pentru o clasificare justă a exercițiilor trebuie să se țină seama de criterii lingvistice, psiholingvistice, didactice și psihologice.

13. Interesantă și importantă este deosebirea ce se face între exercițiile comunicative și precomunicative (7). **Exercițiile comunicative** au drept scop de a prezenta situații și intenții comunicative, avînd o unitate de conținut, elevii concentrîndu-și atenția asupra conținutului și mai puțin asupra formelor gramaticale ale expunerii. **Exercițiile precomunicative,** de cele mai multe ori, nu formează o unitate de conținut, atenția fiind atrasă asupra operațiilor lingvistice și nu asupra conținutului, care poate fi foarte eterogen. Exercițiile precomunicative sînt utile, dar nu sînt întotdeauna necesare. Se mai poate reproșa exercițiilor precomunicative că nu stimulează suficient activitatea creativă a elevilor. Aceasta, în special în ceea ce privește exercițiile pe bază de modele (Satzmuster), existînd pericolul executării mecanice, fără conștientizarea problemelor puse, ceea ce este în detrimentul însușirii conștiente a materiei, deci în detrimentul succesului învățării. În manualele din toate țările

se poate observa că există o disproporție uriașă între cele două categorii de exerciții, marea majoritate fiind formată de exercițiile precomunicative, ceea ce reprezintă o situație cu totul nesatisfăcătoare. Unii cercetători consideră că raportul optim între exercițiile comunicative și precomunicative ar trebui să fie de 60 : 40.

La Simpozionul internațional de la Leipzig (15—25 septembrie 1979), organizat de Comitetul pentru învățămîntul limbilor străine din R.D.G. (Secția limba germană ca limbă străină, împreună cu Asociația internațională a profesorilor de limba germană ca limbă străină) s-a scos în evidență importanța exercițiilor comunicative, dar s-au relevat și dificultăți ale elaborării unor exerciții comunicative, cele precomunicative fiind mai ușor de elaborat.

14. Se consideră că, de regulă, redarea unui text învățat pe dinafară sau punerea de întrebări și răspunsuri la întrebări în legătură cu un text nu sînt activități comunicative. Răspunsurile care sînt preluate direct din text nu pot fi nici ele considerate activități comunicative. Totuși, astfel de exerciții își au utilitatea lor și sînt necesare.

15. În ultimul timp au fost criticate de către Ingrid Huybrechts, Bernhard Wildenhann (1978), Waldraut Lenertat (1973) exercițiile de gramatică care apar în manualele din toate țările, ca fiind necomunicative și nesituative, fiind precomunicative. S-au criticat astfel exercițiile care au ca obiectiv : completați, răspundeți cu ajutorul unui adverb, transformați, formați fraze, substituții etc. întrebări cu părți de propoziție scoase în evidență, transformări din vorbirea directă în vorbirea indirectă.

Și dialogurile artificiale, nenaturale, nu sînt modele potrivite de vorbire, ci creații artificiale. Pe plan internațional se schițează tendința de a înlocui exercițiile pur formale, monotone, mecanice, de drill, prin exerciții orientate comunicativ. Ca o reacție împotriva exercițiilor foarte monotone au apărut microconversațiile ca exerciții de gramatică, considerîndu-se potrivit ca o astfel de microconversație să conțină în general 4—6 replici. Sînt reacții împotriva a ceea ce se consideră că este inutil în predarea limbilor moderne. Exercițiile criticate cereau operații de gîndire care nu aveau, de fapt, decît puțină întrebuințare directă în practica vorbirii. De aceea e necesar ca și exercițiile de gramatică să fie situative, ceea ce trezește mai mult interes în lumea elevilor decît exercițiile pur gramaticale, precomunicative. Și în această problemă Simpozionul de la Leipzig (1979) a scos în evidență dificultățile elaborării exercițiilor comunicative, care să fie deci „texte".

16. Elevul trebuie pregătit și pentru vorbirea de tip monolog cît și pentru vorbirea dialogată. În practică, însă, observă Waldraut Lenertat (1973), se întîmplă adesea ca profesorii să se mulțumească numai cu sistemul întrebare-răspuns. Dar un dialog nu înseamnă numai întrebări și răspunsuri, ci și obiecțiuni, exclamații etc.

17. Punînd problema monologului și a dialogului, punem în mod natural și problema limbii în general. A fost o epocă cînd factorul principal în învățarea unei limbi străine era limba literaturii beletristice. De aceea, accentul principal cădea pe studierea unor opere literare. Care este însă situația azi ? Ludwig Zabrocki a ținut să scoată în evidență această radicală schimbare : azi locul literaturii l-a luat lumea tehnicii, cu limbajele ei de specialitate. Limba germană nu se învață de dragul lui Goethe și Schiller, ci pentru literatura tehnică de specialitate. De altfel un avertisment în acest sens a fost dat încă din 1925 de Karl Vossler (citat de Lothar Hoffmann (1976) : „O literatură poetică numai, fără scrierile științifice nu e decît un dialect scris, nu e o literatură pe deplin valabilă". Acest avertisment al unui foarte cunoscut filolog n-a avut însă ecoul dorit. Și azi limbajul tehnic, limbajul de specialitate, intră foarte puțin în preocupările lingviștilor. La Simpozionul de la Leipzig (1979) s-a subliniat necesitatea unui echilibru tematic, cerîndu-ne ca textul literar emoțional să-și mențină rolul lui în manualele școlare. În manualele de limba germană și italiană din țara noastră există tocmai acest echilibru tematic. Este și acesta un fapt îmbucurător.

18. Termenul de **model structural,** a arătat Käthe Langhanky (1978), este întrebuințat în metodica predării limbilor moderne, de fapt, într-un mod necorect, confundîndu-se „modelele structurale" cu „propozițiile model" (Mustersätze, Muster, Modelle). Să nu uităm apoi că există structuri de suprafață (Oberflächenstruktur) și structuri de adîncime (Tiefenstruktur). Prin „modelele structurale" se înțeleg, de fapt, structurile propozițiilor și frazelor formulate în simboluri, de exemplu $Nn^1 + Vf + Na^2$, în care $N\,n^1 =$ = subst. în nominativ, Vf = verb la forma finită, Na^2 = substantiv în cazul acuzativ. Cifrele indică numărul substantivelor în propoziție. Este necesar ca astfel de formule să fie introduse în învățămînt.

19. E un adevăr banal, notează Walter Apelt (1978) că elevilor le place să cînte. Dar la orele de limbi moderne se cîntă foarte puțin sau nu se cîntă de loc. Considerînd însă că orele de limbă modernă nu stimulează numai rațiunea, ci și sentimentele, emoția și bucuria estetică, mu-

zica poate deveni o motivație în plus la trezirea interesului pentru o limbă modernă, aducîndu-și o contribuție însemnată la succesul orelor de limbi moderne, deoarece imprimă variație și destindere orei. Lipsa muzicii, a cîntecului, în orele de limbă modernă constituie o adevărată greșeală metodică. Manualele noastre de limbă germană au căutat să preîntîmpine acest neajuns și prezintă numeroase prilejuri de a cînta cîntece populare din țările de limbă germană.

BIBLIOGRAFIE SELECTIVĂ

1. I. PAPES, *Das Vorwort als Strukturelement des neuen Schulbuchtyps und seine Funktion bei der Entwicklung der selbständigen schültertätigkeit*, în Informationen zu Schulbuchfragen, 27. Volk und Wissen, 1977, p. 97—108,
2. FRANZ BERGAMENTER, *Amicul Junimii Române. Carte de citire în limba germană și română*, partea a II-a, București, 1838.
   R. SELG, H. TÖEWERE, *Deutsch IX. Lehrbuch*. Valgus Tallin, 1977, p. 5—6.. J. CHASSARD, E. G. WEIL, *Cours d'allemand, Classe de seconde*, Armand Collin, Paris, 1966, p. 6—7.
   GÜNTER PORSCH, *Zur Kommunikativen Gestalung des Unterrichtsprozesses im Fach Englisch*, în „Fremdsprachenunterricht", 4v1978, p. 14—7161.
3. GÜNTHER BENEKE, *Probleme des Wortschatzes in sowjetischen Zeitschriften*, în FU, 5/1973.
4. VOLKER SIGMUND, *Festivalvorbereitung im Französischunterricht*, în FU, 2/1973, p. 93—94.
5. *Wie sichern wir dauerhafte und anwendungsbereite lexische Kenntnisse*, în F.U., 5/1973.
   KLAUS GÜNTHER, *Überarbeitète Materialien für den Russischunterricht in Klasse 7* (1), în F.U., 4/1978, p. 167.
6. GÜNTER SCHLECHT, *Sicherung anwendungsbereiter Kenntnisse im Fach Englisch*, în F.U., 9/1975, p. 431—436.
   HARALD HELLMICH, ROSEMARIE GRÖSCHL, *Die Übung im Fremdsprachenunterricht*, în „Deutsch als Fremdsprache" 5/1978, p. 262,
7. SABINE SACHS — HERBERT UTHESS, *Zur Dialektik von Kenntniserwerb und Könnensentwicklung*, în FU, 2/3 1976.

Spre un sistem al muncii intelectuale

Lucrarea asupra căreia ne oprim, cu interes, aparținînd unui colectiv de specialiști și cercetători, în îndelungată experiență în diferite sectoare ale muncii intelectuale, dintre care unii au desfășurat cercetări experimentale, fiind și autori ai unor lucrări în acest domeniu ne comunică sub forma unui „manual" acele probleme care au constituit obiectul „preocupărilor" lor constante și de durată. Deși autorii se adresează deopotrivă cadrelor didactice, elevilor și studenților, considerăm că, ținînd seama de orientările și tematica lucrării, beneficiarii principali rămîn cadrele didactice de toate gradele. Observăm totodată că o mai clară delimitare a „beneficiarilor" ar fi fost poate spre folosul lucrării, atît sub aspectul tematicii, cît și al aprofundării unora dintre problemele incluse.

Metodele și tehnicile de muncă intelectuală sînt trasate în perspectiva *educației permanente*, menite să acorde acestora „un nou și important statut în educarea și formarea oamenilor" (p. 9). Situarea pe această poziție metodologică, argumentată pe larg și convingător în secțiunea programatică a lucrării, se dovedește, într-adevăr, deosebit de fructuoasă, conferind metodelor de muncă intelectuală o semnificație formativă mai cuprinzătoare și, în același timp, un grad de operativitate sporit. În viziunea autorilor metodele și tehnicile de muncă intelectuală constituie un „film" al învățării continue a tuturor oamenilor, indiferent de vîrsta și profesia for, facilitînd deschiderea intelectuală spre conținuturile noi ale activității social-profesionale, de cercetare științifică, asigurînd o mai bună adaptare și un spor de creativitate în condițiile vieții contemporane.

Însușirea și practicarea acestor metode are semnificația înarmării oamenilor cu dispozitive de acțiune, cunoștințe și modalități de gîndire cu o valoare instrumental-operatoare crescută, care tinde să devină un stil de muncă personal.

Se știe că în prezent eforturile de cercetare, cele mai semnificative, dar și cele mai dificile, în legătură cu educația permanentă sînt îndreptate în direcția transpunerii obiectivelor generale ale acesteia în structuri și modalități ale activității educaționale, școlare. Din acest punct de vedere, constituie, fără îndoială, un merit al lucrării demersurile de a integra metodele și tehnicile de muncă intelectuală în sistemul de educație și de învățămînt de la școala primară și pînă la universitate. Este vorba, de ceea ce autorii denumesc *viziunea longitudinală a lucrării*. În acest spirit un capitol mare al lucrării (II), mai degrabă o secțiune a acesteia, conține numeroase sugestii și modalități de lucru, care pot fi valorificate în mod progresiv de către cadrele didactice, reprezentînd diverse discipline, la diferite niveluri de învățămînt. Se evidențiază, aici, încă o dată necesitatea de a conferi acestor metode un grad cît mai mare de generalitate, operativitate și posibilitate de transfer nespecific. Dacă în însușirea și în folosirea acestor metode nu se poate trece peste specificul diferitelor grade de învățămînt sau discipline, revine celor ce elaborează programele de învățămînt, manualele școlare, inclusiv manualele sau „metodicile" pentru cadrele didactice să găsească cele mai adecvate modalități de integrare a acestora în procesul instructiv-educativ. Aș remarca aici că oricîte virtuți formative ăm conferi metodelor de muncă intelectuală, ele rămîn ineficace în condițiile unui „curriculum" incapabil să le integreze, mai precis dacă acesta nu permite crearea unor „situații de învățare" cu structuri complexe și deschise de cunoaștere, în care să se poată dezvolta gradul de participare, inițiativa, creativitatea, în elaborarea și însușirea cunoștințelor, capacităților, atitudinilor etc.

Lucrarea, în mod justificat, a inclus unele probleme mai puțin tratate în lucrări de acest gen, dar care prezintă un mare interes pentru munca profesorilor, elevilor și studenților, cum ar fi dezvoltarea gîndirii evaluative (inclusiv autoevaluarea), pregătirea pentru examene și concursuri etc.

(Continuare în pag. 79)

* L. ȚOPA, GEORGETA LĂZĂRESCU, I. NEGURĂ, C. OLĂREANU, CAMELIA ROȘCULEȚ, MARIA DEBRUYKER, *Metode și tehnici de muncă intelectuală*, E.D.P., 1979.

CUM INFĂPTUIM PRACTICA COMPACTA, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI?

În cadrul zilelor „Revistei de pedagogie", casele corpului diactic din județele Botoșani și Suceava au organizat o suită de acțiuni științifice privind perfecționarea activității instructiv-educative și ridicarea învățământului nostru la o nouă calitate. Dezbaterea pe care v-o prezentăm a reunit în jurul unor mese rotunde, la Botoșani și Suceava, factori de răspundere din învățământul liceal, din cele două județe, fiind însoțite de expuneri ale conf. univ. dr. Ioan Cerghit, șeful catedrei de pedagogie de la Universitatea București și de consfătuiri ale redacției revistei noastre cu cadre didactice din județele Botoșani și Suceava.

(În acest număr al revistei publicăm prima parte a dezbaterii).

Dr. ANTON VASILESCU — redactor șef al „Revistei de pedagogie".

Am organizat această dezbatere cu gîndul de a reține de la dv. experiență înaintată privind organizarea practicii comasate, în unități școlare din județul Botoșani. De aceea, vă rugăm să vă referiți la ceea ce considerați că este definitoriu pentru modul în care s-a rezolvat această problemă, la dumneavoastră.

Am fi bucuroși, dacă ne-ați prezenta, de exemplu, modul în care eșalonați practica compactă (în cursul unui an școlar); cum este condusă practica în producție; rolul și locul maistrului-instructor în desfășurarea practicii; modul în care se asigură corelarea cunoștințelor teoretice cu activitatea practică etc.

1. Formele organizatorice și unitatea lor pedagogică

Prof. ing. VALERIU CALISTRU, inspector, Inspectoratul școlar județean Botoșani.

În județul nostru practica se desfășoară în trei forme organizatorice: în atelierele școlilor, în atelierele specializate ale întreprinderilor, direct în producție, pe lîngă muncitori. Pentru a realiza o unitate între aceste trei forme, colectivele din școli au pus, mai întîi, un accent deosebit pe dotarea atelierelor școlare.

Modernizarea dotării atelierelor este considerată o condiție importantă pentru asigurarea unei instruiri practice inițiale, de natură să pregătească pe elev pentru activitatea de la locul de muncă, din uzină.

a) Activitatea în atelierele școlii

PROF. ING. COSTICĂ SĂVUC, director, Liceul agroindustrial, Botoșani.

Dotarea corespunzătoare a atelierelor din școală este o problemă deosebit de importantă. Am ajuns la concluzia că în perioadele de început este mai bine ca elevii să-și desfășoare activitatea practică în atelierele școlii, unde **vor putea deprinde elementele de bază ale meseriei, într-un mod științific și sistematic.** Această soluție organizatorică, în anumite perioade ale formării elevului, este preferabilă în raport cu situația în care trimiteam copilul de la început la S.M.A. pentru a „fura" meseria. Cu sprijinul Trustului S.M.A. din județul nostru, am căutat să dotăm atelierele din școală la un nivel corespunzător exigențelor actuale. Avem destul de multe utilaje, bine puse la punct, precum și ateliere de reparat mașini agricole și tractoare. Sîntem în curs de a realiza, prin autodotare, un „miniflux" de reparații ale tractorului. În aceste condiții, elevii noștri își pot desfășura activitatea practică, într-o primă perioadă, în atelierele școlii sau pe cele

80 ha. ale lotului şcolar. Într-o a doua perioadă, elevii, astfel pregătiţi, merg în unităţile S.M.A. unde lucrează direct pe tractor şi unde îşi desăvîrşesc pregătirea profesională.

PROF. ING, GH. HANCEA, dir. adj. Grupul şcolar „Electrocontact", Botoşani. Şi noi am ajuns la concluzia că pentru început este necesară o iniţiere a elevului în atelierele din şcoală. Într-o a doua etapă elevul trece în atelierul specializat al întreprinderii, apoi la locul de muncă din uzină.

Vreau, însă, să arăt că această trecere de la o formă de desfăşurare a practicii, la alta, nu trebuie concepută în mod rigid. Aceste forme organizatorice ar trebui să fie înţelese şi ca o posibilitate de a lucra cu elevii **în mod diferenţiat.** Există elevi care îşi însuşesc mai rapid decît alţii cunoştinţe, capacităţi sau deprinderi, sînt apţi să lucreze direct în producţie, înaintea altora.

b) Activitatea în atelierele întreprinderilor

PROF. ING. GH. PRICOPIE — dir. adj. Liceul industrial nr. 2 de construcţii, Botoşani,

Pornind de la idei asemănătoare, în liceul nostru construim, începînd din acest an, o microbază de producţie pentru prefabricate din beton. Ea este destinată pregătirii elevilor pentru a se integra cu uşurinţă în activităţile desfăşurate pe şantierele de construcţii. Pentru a pregăti trecerea de la atelierele şcolii la activitatea desfăşurată pe şantier, au fost preluate în subantepriză, de către elevi, anumite lucrări mai simple. Aşa a fost cazul unor lucrări de construcţie, pentru abatorul orăşenesc, la care elevii au lucrat, începînd de la fundaţie şi pînă la finisajul complet. Deoarece în şantierele de construcţii de locuinţe sînt de executat lucrări mai pretenţioase, de categoriile a III-a şi a IV-a, este bine ca elevii să treacă, mai întîi, prin asemenea şantiere mai mici, care au acelaşi rol formativ ca şi atelierele din cadrul întreprinderilor la care se refereau antevorbitorii mei.

PROF. ING. GH. HANCEA — Ar mai trebui arătat că, începînd cu clasa a X-a, practica în atelierul şcoală, sau în bazele de microproducţie ale şcolii, nu-l mai atrage pe elev. El a reuşit să-şi însuşească, deja, cunoştinţele şi deprinderile de bază şi se simte atras de producţie, unde se poate confrunta cu problemele ridicate de profesie, la scara şi în complexitatea lor reală. Pentru a evita, însă, un „salt", exagerat de mare de la atelierul şcoală, la utilajul modern reglat la alţi parametri, existent la locul de muncă din fabrică, este necesar ca elevul să treacă printr-o formă intermediară a atelierului întreprinderii, care, în acest caz, joacă rolul unei verigi mediatoare.

Aceste ateliere în cadrul întreprinderii sînt cu atît mai necesare cu cît, începînd cu acest an, trebuie să pregătim pe elevii din treapta I astfel încît, la absolvirea acestei trepte de învăţămînt, să le putem elibera certificate de calificare. Este evident că pentru aceasta elevul trebuie să stăpînească meseria, să fie capabil să se integreze la locul de muncă în ritmul normal al fluxului producţiei, ceea ce înseamnă că va trebui să ne preocupăm de crearea posibilităţii de trecere a acestor elevi din treapta I, din atelierul şcolii, în producţie direct. De aceea, în cazul elevilor din treapta I a liceului, se impune, cu atît mai mult, pregătirea trecerii de la atelierul şcolii la producţia nemijlocită, prin intermediul atelierelor din cadrul întreprinderilor.

c) Activitatea în producţie şi problema folosirii eficiente a timpului de practică

PROF. ING. VALERIU CALISTRU — Asigurarea unei game corespunzătoare de lucrări care urmează a fi realizate de către elevi şi buna folosire a timpului de lucru în orele de practică sînt probleme importante ale activităţii elevilor în uzină şi pe şantiere.

Inspectoratul şcolar s-a preocupat îndeaproape de îndrumarea liceelor pentru utilizarea integrală şi eficientă a timpului rezervat practicii productive.

PROF. ING. GH. PRICOPIE — În această privinţă noi ne-am confruntat cu multiple probleme pe care considerăm că le-am depăşit prin măsurile luate. De pildă, nu întotdeauna, în perioadele în care elevii îşi desfăşoară practica pe şantier, se executau, exact, lucrările prevăzute în programa de practică. După cum se ştie, pe şantierele de construcţii lucrările se execută în anumite faze. Iarna se lucrează mai mult la interioare şi finisări şi mai puţin la structurile de rezistenţă. În aceste condiţii elevii nu aveau întotdeauna posibilitatea să participe la toate tipurile de lucrări. Am avut greutăţi legate şi de folosirea raţională şi integrală a timpului de lucru. Deşi au fost zile în care elevii au lucrat integral în cele 6 ore de activitate practică, au fost şi zile în care elevii n-au folosit integral timpul de lucru din cauza lipsei de materiale sau a unei aprovizionări mai puţin ritmice. Alteori, nu s-a putut realiza o bună corelaţie între programul de lucru al elevilor şi programul de lucru al şantierului, irosindu-se ore preţioase, atunci cînd programul lor s-a suprapus peste pauza de masă a muncitorilor sau cu perioada de intrare în lucru a unui nou schimb etc.

Dr. ANTON VASILESCU — Ne-ar interesa să cunoaştem cîteva din căile şi metodele folosite pentru a rezolva aceste probleme.

Prof. ing. V. CALISTRU — Legat de utilizarea integrală a timpului de lucru, am luat măsuri ca în lista de lucrări pe care o întocmeşte maistrul instructor, să fie incluse o serie de lucrări auxiliare, complementare din planul de producţie. Este ca un fel de anexă la lista de lucrări şi maistrul poate, astfel, să ocupe, oricare ar fi situaţia, timpul elevilor, în cazul în care planul de producţie nu implică, în o anumită perioadă de timp, anumite tipuri de lucrări. În felul acesta se asigură o parcurgere a tuturor lucrărilor prevăzute de programă şi în plus se evită crearea unor „goluri" în activitatea productivă a elevilor. În scurtul interval în care muncitorii iau masa de prînz sau ies din schimb, timpul de lucru al elevilor este completat prin demonstraţii ale maistrului instructor privind operaţiile ce urmează a fi efectuate, discuţii cu elevii pentru analiza lucrării, sau exerciţii de utilizare a documentaţiei tehnice etc.

PROF. ING. COSTICĂ SĂVUC — Deosebit de importantă pentru buna organizare a practicii, pentru utilizarea integrală şi cu maximă eficienţă formativă a timpului afectat acesteia, este întocmirea, încă înainte de începerea şcolii, a **unui grafic cu eşalonarea practicii elevilor.** La liceele agroindustriale acest grafic trebuie să fie corelat cu campaniile agricole. În liceul nostru, cele mai mari perioade de practică le planificăm primăvara şi toamna. Uneori avem perioade de practică şi vara, în perioada în care este necesar să se execute o asemenea practică.

Utilizarea cu folos a timpului afectat practicii depinde însă şi de asigurarea unei bune corelaţii cu ceea ce se învaţă la disciplinele de specialitate şi ceea ce se execută la practică. La noi, există o bună corelare din acest punct de vedere. De exemplu, studierea tractorului începe în clasa a IX-a, iar practica de specialitate se face în clasa a X-a, adică după ce elevii cunosc părţile componente ale tractorului, funcţionarea lui etc.

2. Corelaţia dintre activitatea practică şi cunoştinţele teoretice

PROF. ING. GH. PRICOPIE — Nu întotdeauna, însă, aceste grafice pot fi respectate, mai ales la liceele cu un profil ca cel al nostru. De pildă, adeseori, maistrul-instructor primeşte, în anumite perioade, comenzi de execuţie a unor lucrări într-o ordine care nu se conformează celei prevăzute în programa şcolară. În aceste condiţii el sare peste anumite teme, urmînd ca după executarea comenzii primite să revină la ele. Dar pentru că elevul are nevoie de o pregătire teoretică, în vederea executării acestor lucrări, maistrul este nevoit să ceară profesorilor să schimbe ordinea de predare fixată prin programă a unor anumite cunoştinţe teoretice. Se produc, astfel, o serie de perturbări greu de anticipat.

DR. ANTON VASILESCU — Înţeleg că în momentul în care elevul este pus în situaţia să desfăşoare anumite lucrări practice nu are cunoştinţele tehnologice necesare ? La asta vă referiţi ?

PROF. ING. GH. PROCOPIE — Da. Este adevărat însă că în practică noi reuşim să evităm asemenea situaţii. Vreau însă să arăt că este necesară o mai bună corelare între cunoştinţele de la disciplinele tehnice şi ceea ce se face la practică.

3. Alternarea perioadelor de teorie cu cele de practică

PROF. ING. GH. HANCEA — Există, într-adevăr, unele dificultăţi de corelare a disciplinelor tehnice cu practica, care pot fi însă depăşite. De exemplu, elevul nu poate intra în atelier fără să cunoască problemele privind organizarea locului de muncă sau normele de protecţia muncii, ori instrumentele de măsură şi control care se utilizează. Practic, ar trebui ca nici un elev de clasa a IX-a să nu intre în atelier, în primele săptămîni de şcoală, timp în care el îşi însuşeşte aceste cunoştinţe. Pe de altă parte, în această perioadă se pune problema ocupării corespunzătoare a maiştrilor instructori. Noi am reuşit, însă, să organizăm astfel activitatea didactică, încît elevii din clasa a IX-a să intre la practică abia după trei săptămîni de cursuri. Dealtfel, noi am ajuns la concluzia că cea mai bună soluţie de alternare a perioadelor de pregătire teoretică cu perioadele de pregătire practică este de a eşalona, după 2-3 săptămîni de teorie, 2 săptămîni de practică. Două săptămîni de practică compactă oferă elevului posibilitatea să deprindă şi să realizeze o gamă întreagă de operaţii cu complexitate crescîndă.

PROF. ING. GH. PRICOPIE — La Liceul de construcţii am găsit soluţii mai adecvate profilului nostru. De pildă, am ajuns la concluzia că este mai bine ca practica să se eşaloneze în trim. I şi III al anului şcolar, adică atunci cînd activitatea pe şantierele de construcţii este mai intensă. Practica se realizează în liceul nostru în regim de 3-4 săptămîni, în mod continuu, pentru ca elevul să aibă timpul necesar să se acomodeze cu şantierul.

PROF. ING. V. CALISTRU — Trebuie specificat, însă, că această perioadă de practică compactă nu înseamnă abandonarea oricăror preocupări de pregătire teoretică. În toate liceele am introdus în orarii cursuri la disciplinele tehnologice care se desfăşoară în perioada practicii compacte. Desigur, fiecare şcoală îşi organizează pregătirea teoretică, în peri-

oada de practică, după posibilități : unele fixează cîte o zi întreagă, altele o eșalonează în trei zile a cîte 2 ore ; există această preocupare din partea conducerilor liceelor și a inspectoratului de a nu rupe legătura cu partea teoretică pe timpul practicii compacte.

3. Rolul maistrului-instructor

DR. ANTON VASILESCU — Cred că dv. tovarășe Munteanu, în calitate de maistru-instructor, ați putea să aduceți elemente în plus cu privire la rolul maistrului-instructor în realizarea unei legături strînse între practică și disciplinele tehnice. Cum colaborați cu profesorii ingineri care predau aceste discipline ?

MIHAI MUNTEANU, maistru-instructor — Grupul școlar „Electrocontact", Botoșani — În ultimul timp maistrul-instructor, a devenit o persoană importantă în învățămîntul nostru. Vreau să spun, cu mari răspunderi educative. El este acela care trebuie să-l facă pe elev să poată păși, încă din timpul anilor de studii, în procesul de producție. Intrînd în rîndurile celor care desfășoară o activitate sistematică și conștientă de educație, maistrul interacționează firesc cu toți factorii ce au influență educativă asupra elevilor. Personal, colaborez mult cu diriginții, căci cu ajutorul lor pot cunoaște mai bine pe elevi și mă pot apropia de tineri. Apropierea maistrului față de elev este foarte importantă pentru învățarea unei meserii. Maistrul trebuie să se impună ca un model de competență și pasiune profesională. El trebuie să-i insufle tînărului dragostea față de meserie și satisfacția realizărilor profesionale deosebite. Pentru aceasta trebuie să-l cunoască, ca să știe să găsească cele mai potrivite căi de apropiere. Relația de apropiere și afecțiune reciprocă între maistru și elev este o relație de tradiție în formarea muncitorului român.

Colaborez, cum e și firesc, cu profesorii de tehnologie, cu profesorii de desen, cu ceilalți maiștri. Maistrul-instructor nu trebuie să fie un meseriaș îngust. El trebuie să fie deschis către diverse preocupări și experiențe. Exigența policalificării implică formarea unei atitudini de deschidere către domenii și discipline noi. Este de la sine înțeles că maistrul-instructor trebuie să fie primul care manifestă o asemenea atitudine pe care o transmite elevului.

3. Rolul profesorilor care predau disciplinele fundamentale

PROF. ING, EMIL STREDIE, Liceul industrial de mecanică, Dorohoi. Relația dintre disciplinele fundamentale, cele tehnice și practica productivă trebuie văzută într-un mod nuanțat. De regulă, programele disciplinelor fundamentale sînt încărcate cu informații în plus, față de cele necesare în activitatea practică, profesională, cărora nu le vedem, deocamdată, aplicabilitatea. Dar tot atît de adevărat este că, în viitor, activitatea practică, profesională va solicita muncitorilor și specialiștilor tot mai multe cunoștințe din domeniile disciplinelor fundamentale. Relația discipline fundamentale — discipline tehnice și activitatea practică nu este pe deplin conturată în programele școlare. Uneori se întîlnesc exagerări într-o direcție sau alta, ceea ce provoacă greutăți procesului de învățămînt.

PROF. ING. GH. HANCEA — Caracterul fundamental al unei discipline cred că ar trebui înțeles, în primul rînd, în raport cu elevul și nu în mod abstract. Pentru unii elevi, cunoștințele dobîndite la disciplinele tehnologice pot deveni cunoștințe fundamentale, adică cunoștințe pe care se bazează întreaga lor activitate viitoare. Este greu să vorbești despre caracterul fundamental al unei informații pe care nu o utilizezi sau pe care, din diferite motive, nu o înțelegi.

PROF. LIVIU LUNCAN, Liceul industrial nr. 2 de construcții, Botoșani — Dv. spuneți că ar fi mai bine să se insiste, în unele cazuri, pe materiile de specialitate. Eu cred, însă, că ceea ce rămîne în mintea unui om în viitor, se leagă de o serie de probleme și cunoștințe minime de matematică, fizică, biologie etc. Tehnologiile se schimbă. De exemplu, chiar la „Electrocontact" și la I.M.A.I.A. o serie de prelucrări prin așchiere sînt înlocuite de prelucrările prin eroziune. Este evident că multe dintre cunoștințele noastre privind tehnologiile se perimează pe măsura dezvoltării și perfecționării tehnicii, în toate domeniile de activitate.

Dr. ANTON VASILESCU — În această perioadă de mare mobilitate a meseriilor, opțiunea pentru formarea unui meșteșugar nu este o opțiune a viitorului. Noi pregătim elevii pentru etapa actuală, dar trebuie să ne gîndim și la viitor. Acest aspect al problemei ar trebui să-l avem permanent în vedere.

PROF. LIVIU LUNCAN — Profesorii care predau științele fundamentale ar trebui să se ocupe, mai susținut, de asigurarea unei strînse legături între cunoștințele comunicate și activitatea practică. Una dintre căile de realizare a legăturii dintre disciplinele fundamentale și practică o constituie activitatea elevilor în laboratoarele de specialitate. De exemplu, învățarea fizicii prin intermediul activității desfășurate în laboratorul de fizică este de natură să conducă atît la aprofundarea cunoștințelor teoretice, cît și la înțelegerea

deschiderii cunoştinţelor teoretice către practică. În plus, copiii îşi însuşesc deprinderi practice de lucru cu instrumente de măsură, de realizare a unor montaje în vederea obţinerii unor date etc.

PROF. ING. E. STREDIE — Unitatea dintre disciplinele fundamentale, disciplinele tehnice şi practică presupune unitatea de acţiune pedagogică a profesorilor, inginerilor, maiştrilor şi a tuturor celor implicaţi în conducerea procesului instructiv-educativ. Pentru aceasta, cu sprijinul inspectoratului şcolar, am acordat o atenţie deosebită asigurării pregătirii pedagogice celor care au venit din uzine şi fabrici (maiştri, ingineri). Ne-a preocupat, îndeosebi, pregătirea pedagogică a maiştrilor-instructori, pe care am realizat-o în cadrul unui program de două ore care se ţin, cu regularitate, la un interval de două săptămîni.

ING. COSTICĂ SĂVUC — Discuţia noastră a evidenţiat faptul că buna organizare a practicii compacte şi utilizarea eficientă a timpului destinat ei nu sînt probleme care depind doar de calităţile organizatorice ale conducătorilor de şcoli. Eficienţa practicii depinde, în primul rînd, de buna pregătire a cadrelor didactice, de temeinicia cu care au fost însuşite cunoştinţele teoretice, de dotaţia materială a unităţilor şcolare ş.a.m.d. Interacţiunea optimă a tuturor acestor factori se reflectă într-un indicator sintetic, de natură să evidenţieze **calitatea** muncii: realizarea cifrelor de şcolarizare şi pregătirea temeinică a elevilor, viitorii muncitori, cu înaltă calificare în orice domeniu ar lucra.

Liceul agroindustrial pe care îl conduc şi-a realizat în toţi anii cifrele de şcolarizare. Am reuşit acest lucru şi datorită faptului că şcoala noastră este o şcoală cu tradiţie, care şi-a cucerit un **prestigiu**, prin calitatea pregătirii pe care o asigură elevilor. Se ştie că şcoala noastră, înfiinţată încă din anul 1920, este o şcoală din care întotdeauna au ieşit meseriaşi buni, pentru că la noi sînt cadre de specialitate cu o înaltă pregătire, dispunem de o bază materială bogată, de condiţii bune de învăţătură şi de odihnă plăcută — un adevărat mediu de cultură, prin întreaga ambianţă pe care o asigurăm elevilor.

Masă rotundă redactată de
Mihai DIACONU

(Partea a II-a a dezbaterii va fi publicată în numărul următor al revistei)

(Urmare de la pag. 2)

şcoli din Bucureşti, prilej de împărtăşire a unor experienţe pozitive în ce priveşte îndrumarea activităţii independente a elevilor, organizarea judicioasă a timpului liber, îmbinarea organică a activităţii şcolare propriu-zise cu cea din internat.

Prin conţinutul său bogat în sugestii, lucrarea este utilă şi binevenită în investigarea acestui domeniu de activitate educativă despre care s-a scris mai puţin.

★

BULETINUL DE INFORMARE ŞI DOCUMENTARE A CADRELOR DIDACTICE editat de Casa corpului didactic Suceava în 1979 (litografiat) — seria Limbi moderne — este dedicat studierii limbilor străine, ocupîndu-se de probleme de vocabular, de exerciţiile structurale, de cabinetul de limbi moderne, de utilitatea laboratorului lingvistic, de tipuri de jocuri didactice ce pot fi folosite în învăţarea limbilor străine, de controlul şi aprecierea cunoştinţelor. Lucrarea conţine şi prezentarea unor reviste străine de specialitate, cadrele didactice avînd astfel posibilitatea să cunoască experienţa profesorilor de limbi moderne din alte ţări.

★

Inspectoratul şcolar şi Casa corpului didactic Ialomiţa au editat în 1979 un BULETIN DE INFORMARE ŞI DOCUMENTARE A CADRELOR DIDACTICE (litografiat) conţinînd îndeosebi indicaţii metodice privind studierea matematicii la clasele I, a V-a şi a IX-a, realizarea caracterului practic-aplicativ al lecţiilor de botanică, agricultură şi ecologie pentru perioada de primăvară. Lucrarea este utilă prin indicaţiile concrete pe care le oferă.

Nici preocupările literar-artistice ale slujitorilor şcolii nu au rămas străine inspectoratelor şcolare şi caselor corpului didactic.

Astfel, după lucrarea intitulată TREPTE SPRE VIITOR (ghid de orientare şcolară şi profesională editat în 1978) Casa corpului didactic Bacău, a tipărit, în 1979, lucrarea de înaltă ţinută artistică CUSĂTURI EXISTENTE PE VALEA TROTUŞULUI (ediţia a II-a revăzută), care se adresează tuturor celor care preţuiesc comorile străvechii noastre arte populare.

Lucrarea — apărută în condiţii grafice deosebite — este însoţită de preţioase indicaţii practice privind executarea cusăturilor.

Cenaclul literar „Al. Macedonski" ce funcţionează pe lîngă Casa corpului didactic a judeţului Dolj a editat, în 1979, culegerea de versuri şi proză intitulată ARBORII TIMPULUI (cu o prefaţă de Pompiliu Marcea). Cartea atestă dorinţa dascălilor doljeni de a dălţui în versuri şi în proză clipe frumoase, sentimente alese. Se face cunoscută strădania de a adăuga frumuseţe şi pasiune activităţii lor de făuritori ai tinerelor vlăstare.

Constanţa ŞORIK

Sintetizînd experienţa valoroasă a unor educatoare din judeţ, care şi-u adus o meritorie contribuţie la modernizarea învăţămîntului preşcolar, Inspectoratul şcolar al judeţului Constanţa şi Casa corpului didactic, au editat un volum metodic intitulat ÎNSEMNĂRI DIDACTICE.

Acest prim volum oferă cititorilor modalităţi de realizare a activităţii instructiv-educative în grădiniţa de copii, sugestii de valorificare a potenţialului creator al copiilor preşcolari.

În cuprinsul acestei culegeri educatoarele găsesc articole care se referă la educaţia moral-politică şi patriotică, la educaţia intelectuală, la pregătirea copilului preşcolar pentru şcoală, la metodele şi procedeele cultivării creativităţii şi independenţei în gîndire, ale dezvoltării fizice şi psihice.

O reală eficienţă, mai ales pentru educatoarele mai tinere, au planurile de activitate, atît pentru grupe omogene, cît şi pentru grupa combinată (mijlocie-mare).

Pentru început credem că lucrarea a înmănunchiat cele mai deosebite preocupări şi e valoroasă. Sugerăm ca pe viitor să cuprindă şi alte articole referitoare la educaţia în cadrul Organizaţiei şoimii patriei, la formarea deprinderilor igienice şi de comportare civilizată, la aspecte ale educaţiei în familie etc.

Silvia *DIMA*

INSPECȚIA SPECIALA – MIJLOC EFICIENT DE PERFECȚIONARE A CADRELOR DIDACTICE

SOFIA PUȘCAȘU, ION T. RADU

În sistemul activităților de perfecționare pentru definitivarea în învățămînt și pentru obținerea gradelor didactice II și I, pe lîngă probele de examen și elaborarea unei lucrări științifice și metodice (la gradul I), este instituită și efectuarea unei inspecții speciale. Inspecția se efectuează de către cadre didactice de specialitate din învățămîntul de toate gradele, potrivit normelor stabilite de minister. Pe fondul unor trăsături și cerințe comune activității de control și îndrumare a cadrelor didactice, inspecția specială efectuată în scopul definitivării în învățămînt sau al atribuirii gradelor didactice prezintă unele trăsături specifice și trebuie să răspundă unor exigențe deosebite. Asupra unora din probleme pe care le comportă desfășurarea acestei activități ne oprim în studiul de față.

ÎN DEMERSUL PE CARE-L ÎNTREPRINDEM, pornim de la constatarea că în contextul formelor și mijloacelor de perfecționare a personalului didactic, **inspecția specială oferă posibilități largi de influențare a comportamentului profesional al „omului de la catedră".** Avem în vedere faptul că ea este una din condițiile definitivării în învățămînt sau a obținerii unui grad didactic. Ca urmare, în fiecare an, un număr apreciabil de cadre didactice din învățămîntul preșcolar, primar, gimnazial, liceal și profesional sînt controlate și îndrumate pe această cale. Dacă adăugăm la aceasta faptul că inspecția specială privește stilul de muncă al unui cadru didactic, spre deosebire de controlul exercitat în mod curent într-o școală care, din nevoie, este de cele mai multe ori frontal, avem destule motive să considerăm că îmbunătățirea desfășurării acestei activități constituie unul din mijloacele de sporire a eficienței acțiunii de perfecționare.

Mai mult decît oricare din probele prevăzute pentru acordarea gradelor didactice, inspecția specială este o **activitate complexă.** Realizarea ei cu eficiență optimă **implică o organizare riguroasă** și folosirea, într-o desfășurare bine concepută, a unor tehnici de lucru a căror utilitate este confirmată de practica în acest domeniu.

1. Funcțiile inspecției speciale

Căile de perfecționare a actului inspecției speciale nu pot fi stabilite arbitrar, nici chiar numai pe temeiul experienței acumulate în acest domeniu. Determinarea lor implică relevarea locului acestui act în ansamblul formelor și mijloacelor de perfecționare și a funcțiilor ce le îndeplinește. Privită din această perspectivă, inspecția specială îndeplinește, după opinia noastră, cel puțin **trei funcțiuni,** este adevărat corelate dar nu identice.

Ea este, mai întîi, o „probă practică", menită să verifice aptitudinile celui controlat pentru munca de instrucție și educație, capacitatea acestuia de a desfășura eficient activități cu elevii, de a organiza și conduce, în concordanță cu legitățile procesului, activitatea de învățare a elevilor, de a o face cît mai rodnică.

În același timp, inspecția specială se prezintă ca un **act de verificare a activității desfășurate în mod obișnuit,** concretizată în rezultatele obținute în pregătirea elevilor. Cu alte cuvinte, este controlat și apreciat nu numai „ce poate face", „ce știe să facă", „cum poate lucra" candidatul, ci și **ceea ce realizează efectiv,** inclusiv în momentele cînd nu este controlat. Sub acest aspect, inspecția specială vizează atît verificarea capacității profesionale a candidatului, cît și atitudinea

acestuia în muncă, măsura în care își consacră întreaga capacitate realizării unei activități cu eficiență ridicată.

În fine, deși inspecția specială vizează, în principal, verificarea și aprecierea celui inspectat, ea îndeplinește și funcția de **îndrumare** și **stimulare** a preocupărilor cadrelor didactice de perfecționare continuă a muncii lor. Caracterul de probă practică de verificare a capacității profesionale a candidatului nu diminuează funcția de îndrumare și de sprijinire a celui controlat, pe care o îndeplinește orice act de control. Pentru că — după cum subliniază tovarășul Nicolae Ceaușescu — „cînd vorbim de control trebuie să înțelegem că acesta nu înseamnă inspecție formală, ci sprijin activ pentru îndeplinirea hotărîrilor, pentru soluționarea problemelor". Concepută ca act evaluativ al activității celui controlat, inspecția specială este necesar să realizeze nu numai o **funcție de constatare a situației existente, ci și de diagnoză asupra activității verificate** și, ca urmare, **de proiectare a desfășurării acestei activități,** cu rezultate mai bune, în viitor.

În strînsă legătură cu funcția sa de îndrumare, încă un fapt poate fi menționat. Inspecția specială reprezintă o probă individuală care privește pe cel controlat. Valorificarea constatărilor făcute și îndrumarea pe care o prilejuiește trebuie, însă, să privească toate cadrele didactice de aceeași specialitate din unitatea respectivă, adeseori, în unele aspecte, chiar întregul colectiv al școlii.

2. Funcții comune dar cerințe diferențiate

Odată cu stabilirea funcțiilor pe care le îndeplinește, o altă determinare a inspecției speciale este de natură să ofere premisele conturării condițiilor optime de desfășurare. Această determinare este raportată la **exigențele specifice** cărora trebuie să le răspundă, date fiind scopurile diferite pentru care se efectuează : definitivarea în învățămînt, acordarea gradului II sau a gradului I. În acest sens, fiecare din aceste categorii de inspecție specială vizează obiective specifice.

Din perspectiva finalităților acțiunilor de perfecționare pentru definitivare și pentru obținerea gradelor didactice s-ar putea contura unele **trăsături proprii ale inspecției speciale efectuate în acest cadru,** precum și unele note **dominante pentru fiecare categorie de inspecție** (definitivare, gradul II sau gradul I).

a) Pentru **definitivarea în învățămînt,** aceasta avînd scopul principal de a verifica și confirma pregătirea de specialitate și psihopedagogică a celor ce se consacră activității didactice, capacitatea lor de a îndeplini, cu bune rezultate, funcții didactice, inspecția specială vizează verificarea măsurii în care sînt îndeplinite cerințe cum sînt :

— cunoașterea temeinică a conținutului disciplinelor predate, a prevederilor programelor și manualelor școlare, precum și capacitatea de a le face accesibile elevilor în activitatea cu aceștia ;

— abilitatea de a folosi variate metode de instruire și educare, capacitatea de a alege metodele adecvate disciplinei predate, clasei cu care lucrează și obiectivelor specifice activităților realizate cu elevii :

— capacitatea de a organiza și stimula activitatea de învățare și de muncă independentă a elevilor ;

— preocuparea pentru formarea unui stil de muncă profesională, atît în ceea ce privește activitatea la clasă cu elevii, cît și în cadrul extrașcolar, precum și în activitatea social-obștească ;

b) La **gradul didactic II,** menit să ateste nivelul ridicat de pregătire de specialitate și politico-ideologică, cunoașterea problemelor noi în domeniul psihopedagogiei și ale metodicii predării specialității, reflectate în rezultate bune obținute în pregătirea elevilor și în activitatea obștească, inspecția specială este orientată cu precădere în direcția verificării :

— abilității de a folosi conținutul disciplinelor predate, în scopul formării și dezvoltării capacităților intelectuale ale elevilor, a priceperii de a le aplica în rezolvarea unor probleme teoretice sau acțiuni practice, precum și al cultivării aptitudinilor creatoare ale elevilor ;

— priceperii de a folosi metode și tehnici de lucru care îi activizează pe elevi și sporesc eficiența activității de învățare a acestora :

— rezultatelor obținute în pregătirea teoretică și practică a elevilor, în formarea lor pentru munca productivă, în educarea moral-cetățenească ;

— activității social-culturale și obștești.

c) **Gradul didactic I,** acordîndu-se personalului didactic care se remarcă prin rezultate foarte bune în activitatea instructiv-educativă, dovedind o pregătire deosebită de specialitate, psihopedagogică și politică și preocupări de cercetare științifico-metodică, imprimă inspecției speciale o notă specifică, orientînd-o spre verificarea măsurii în care sînt realizate obiective cum sînt :

— stil propriu de activitate didactică și măiestrie pedagogică, exprimate într-o activitate creatoare în munca cu elevii, în atitudine novatoare ;

— rezultate foarte bune dobîndite în pregătirea unor promoții de elevi, confirmate în evoluția ulterioară a acestora în activitatea școlară sau în producție ;

— preocupări de cercetare științifică și metodică, de studiere a experienței bune în activitatea proprie și a altor cadre di-

dactice, concretizate în lucrări susținute în cadrul reuniunilor metodice și științifice sau publicate, în crearea de prototipuri de materiale didactice, în introducerea unor inovații etc. ;

— contribuții de seamă la activitatea social-culturală și obștească.

Fără îndoială că cerințele specifice fiecărei categorii de inspecție specială nu le concepem ca fiind delimitate atît de categoric cît s-ar părea din enunțarea și gruparea lor. În fapt, unele din ele sînt proprii tuturor inspecțiilor speciale, dobîndind însă nuanțe diferite și ponderi variate de la o categorie de inspecție la alta.

3. Obiective prioritare

În perspectiva cerințelor amintite, specifice fiecărei categorii de inspecție specială, controlul și îndrumarea realizate în acest cadru, precum și aprecierile făcute, privesc activitatea de ansamblu a cadrului didactic inspectat. Deși se pretinde, uneori, că o acțiune de control și îndrumare este menită să „cunoască stilul de muncă" al celui controlat, „să verifice și să aprecieze întreaga activitate" a acestuia și alte asemenea cerințe, este realist să recunoaștem că îndeplinirea unor astfel de cerințe presupune un studiu mai amplu și mai îndelungat al capacităților și activității cadrelor didactice inspectate. Or, în condițiile în care — potrivit normelor în vigoare — inspecția specială constă în controlul, de regulă, a 4 lecții și se efectuează într-o singură zi, aprecierea „întregii activități" a celor controlați, realizată în aceste circumstanțe, riscă să fie exprimată în termeni generali, fără valoare diagnostică referitoare la activitatea verificată, iar, uneori, chiar fără acoperire în constatări sau estimări precise. Din aceste motive, socotim că fără să fie pierdută din vedere activitatea de ansamblu a cadrelor didactice controlate, verificarea și aprecierea prilejuită de inspecția specială ar trebui axată pe unele aspecte mai importante ale muncii acestora. Experiența în materie de evaluare a activității cadrelor didactice demonstrează necesitatea ca verificarea să fie concentrată asupra unor **laturi ale activității corelate cu obiective prioritare ale procesului de instruire și educare,** cu **orientările de bază ale învățămîntului** nostru în actuala etapă. În acest sens, pornind de la sarcinile fundamentale ale școlii ce se desprind din documentele de partid privind activitatea de instrucție și educație, pot să fie avute în vedere, după opinia noastră, **următoarele obiective :**

a) Rezultatele obținute în instruirea și educarea elevilor, nivelul de pregătire a acestora concretizat în cunoștințele acumulate, capacitățile formate, abilitatea de aplicare a celor învățate, trăsăturile de personalitate și conduita formată. Adăugăm că aprecierea acestor rezultate trebuie să se facă din perspectiva cerințelor învățămîntului față de etapa de pregătire în care se află elevii, exprimate în programele școlare. În acest scop, pe lîngă observațiile ce se fac asupra comportamentului școlar al elevilor în timpul lecțiilor asistate, este necesar să se recurgă la :

— verificarea lucrărilor de muncă independentă și de control ale elevilor în perioada premergătoare inspecției (caiete de teme, lucrări de control), schițele unor lucrări de laborator sau lucrări practice în ateliere etc. ;

— informare asupra rezultatelor obținute de elevii pregătiți în anii anteriori de către cel controlat, în ciclul următor de învățămînt, la concursurile de admitere, în cadrul diferitelor concursuri școlare, olimpiade etc. ;

— chestionarea orală frontală a elevilor, rezervîndu-se timpul necesar în lecțiile asistate ;

— aplicarea unor probe de control. În legătură cu aceasta, cel puțin două aspecte pot fi menționate : pe de o parte, stabilirea subiectelor împreună cu candidatul inspectat și în concordanță cu prevederile programelor școlare ; pe de altă parte, verificarea și aprecierea acestor lucrări să se facă chiar de către cadrul didactic controlat, pentru a putea constata și felul cum acesta folosește sistemul de notare, gradul de exigență pe care o manifestă față de pregătirea elevilor.

b) Organizarea și desfășurarea lecțiilor și a altor activități cu elevii. Dată fiind complexitatea procesului didactic și multitudinea aspectelor ce pot reține atenția celui care efectuează inspecția, considerăm util ca în urmărirea activităților controlate, atenția să fie concentrată asupra unor aspecte și tehnici de lucru hotărîtoare pentru eficiența activității respective, cum sînt :

— capacitatea candidatului de a stabili obiectivele specifice lecțiilor și activităților pe care le realizează, în contextul obiectivelor capitolului și ale disciplinei predate, și de a subordona acestora întreaga desfășurare a lecțiilor respective ;

— asigurarea unui conținut adecvat lecțiilor (concordanță cu prevederile programei, volum adaptat capacității de asimilare etc.), rigurozitatea științifică a conținutului predat și valorificarea caracterului educativ al conținutului pentru cultivarea convingerilor și a sentimentelor politico-morale, pentru formarea concepției științifice despre lume și a convingerilor ateiste, pentru educarea unei motivații puternice față de muncă și învățătură ;

— preocuparea și priceperea de a realiza o legătură strînsă a conținutului disciplinei predate cu practica și viața socială, de a accentua caracterul aplicativ al cunoștințelor (la discipline fundamentale și de cultură generală) și de a stabili corelații între disciplinele tehnologice și activitățile de instruire practică de o parte și disciplinele teoretice, științifice de altă parte, precum și capacitatea de a aplica cele învățate ;

— aptitudinea de a folosi metode și tehnici de lucru menite să stimuleze participarea efectivă a elevilor la asimilarea cunoștințelor și formarea abilităților (crearea unor situații-problemă, activități pe grupe, muncă independentă dirijată ș.a.) și să favorizeze dezvoltarea intelectuală a elevilor, cultivarea atitudinii și spiritului creator ;

— capacitatea de a adopta forme variate și adecvate de desfășurare a lecțiilor, cît mai bine adaptate obiectivelor și conținutului fiecăreia, precum și posibilităților variate ale unor grupe de elevi, în vederea angajării lor la activități pe măsura forțelor și capacităților acestora ;

— capacitatea de a organiza, îndruma și stimula activitatea de învățare a elevilor, făcînd-o cît mai rodnică, de a forma deprinderi și obișnuința de a se instrui.

c) **Comportamentul profesorului în relațiile cu elevii** și influența ce o exercită asupra acestora.

d) **Participarea la activități educative** și rezultatele obținute (în calitate de diriginte, comandat de pionieri, îndrumător U.T.C.), în **conducerea unor activități extrașcolare** (cercuri pe diferite domenii științifice, tehnice sau artistice), în olimpiade și concursuri, în activitățile prilejuite de concursul „Cîntarea României" și „Daciada" etc.

e) **Activitatea social-culturală și obștească** (participarea la forme de învățămînt pentru adulți, la propagarea cunoștințelor în rîndul oamenilor muncii, activitatea bibliotecilor, munca cultural-educativă de masă ș.a.).

Subliniem că lista obiectivelor de control se folosește prin adaptare la cerințele specifice ale treptei de învățămînt în care își desfășoară activitatea.

Condițiile specifice în care se efectuează inspecțiile speciale îndeamnă la subliniera a încă trei cerințe față de această activitate. În primul rînd, **eficiența inspecției speciale, exprimată în cunoașterea temeinică și aprecierea obiectivă a candidatului la obținerea unui grad didactic, precum și în îndrumarea acestuia, necesită o atentă pregătire pentru efectuarea ei, onestitate și probitate profesională în evaluarea rezultatelor.** Ea exclude caracterul unei „vizite ocazionale" în școală, a îndeplinirii formale a unei proceduri stabilite de normele legale, după cum nu se împacă nici cu atitudinea arogantă, discreționară, cu aprecieri neargumentate din partea celor care o efectuează. Avem în vedere, în acest sens, necesitatea cunoașterii temeinice a programelor și manualelor școlare, a metodicii predării obiectului respectiv, precum și a condițiilor concrete în care își desfășoară activitatea cel inspectat (existența unor laboratoare, cabinete, ateliere, dotarea tehnico-didactică, nivelul general de pregătire a elevilor la începutul anului școlar etc.).

În al doilea rînd, valorificarea datelor obținute în urma controlului efectuat, analiza constatărilor făcute să scoată în evidență atît neajunsurile, punctele critice, cît și laturile izbutite ale activității candidatului și să constituie un dialog constructiv, stimulator, reprezentînd nu numai un act de control, ci și o activitate de îndrumare a candidatului. După cum s-a arătat, atunci cînd este posibil și cînd aspectele analizate pun în discuție importante probleme ale predării disciplinei respective, este folositor ca la această discuție să participe și celelalte cadre de aceeași specialitate din școală.

În fine, întrucît **orice inspecție specială se încheie prin consemnarea rezultatelor ei într-un proces-verbal al cărui conținut furnizează informații utile pentru cunoașterea evoluției cadrului didactic controlat, de la o etapă la alta, apare necesară întocmirea acestui act cu grija pe care o reclamă efectele acestuia asupra celui controlat.** Aceasta presupune o riguroasă selectare și analiză a constatărilor, reținîndu-se elementele caracteristice ale sistemului de lucru al candidatului, aprecieri asupra nivelului de pregătire a elevilor ș.a., asigurîndu-se concordanță deplină între conținutul procesului verbal și judecata de valoare emisă și exprimată în nota acordată. Principiul de bază în aprecierea activității celui controlat îl constituie, în toate cazurile, eficiența muncii depuse, reflectată în rezultatele obținute în instruirea și educarea elevilor.

PERFECȚIONAREA DIRECTORILOR DE ȘCOLI

Conf. univ. dr. IOAN JINGA

1. Sensul perfecționării

Mulți directori de școli se plîng adesea că nu le ajunge timpul, că nu mai prididesc cu tot felul de treburi cît e ziua de mare, fără să poată spune, totdeauna, că sînt pe deplin mulțumiți de ceea ce fac, îndeosebi în planul conținutului activității de orientare, control și îndrumare a procesului instructiv-educativ.

Și realitatea este că un director de școală se agită mult, muncește mult și nu-și menajează nici colaboratorii. Cînd îi cauți, cei mai mulți sînt în școală, asaltați de tot felul de probleme — mai mari sau mai mici, mai complexe sau mai simple — dar care le „mănîncă" timpul cu o consecvență de-a dreptul diabolică.

Se naște, evident, întrebarea: E așa mult de lucru într-o școală? Sînt prea multe sarcini cotidiene în raport de posibilitatea de cuprindere a lor de către directori și adjuncții acestora? Sau, pe undeva, explicația „sufocării" directorilor de școli trebuie căutată în modul cum e concepută și exercitată munca de conducere?

Sarcini sînt, în adevăr, multe și complexe, dar ele nu trebuie „luate în piept" doar de director, ci de întreaga **echipă de conducere.**

Mai mult, nu toate sînt la fel de importante și urgente, ceea ce obligă directorul și colectivul de conducere (consiliu sau birou) să le supună unei analize calitative, să le ierarhizeze și să le repartizeze spre soluționare tuturor membrilor colectivului. Pentru că ceea ce contează în orice activitate umană și cu deosebire în cea de conducere este nu efortul depus, ci efectul obținut, **eficiența ei.**

Or, „lucrul bine făcut" — cum spune Kotarbinski — ține de știință, de praxiologie (al cărei obiect este teoria generală a acțiunii eficiente) și, mai recent, de știința conducerii; intuiției, bunului simț și experienței practice de viață revenindu-le un rol din ce în ce mai secundar.

Înarmarea directorilor cu principiile de bază ale științei conducerii învățămîntului și a școlii, cu metodele și tehnicile de evaluare a oricărui act de conducere, facilitarea schimbului de experiență și punerea cursanților în situații (reale sau simulate) de acțiune practică, pentru a-i deprinde cu arta conducerii, iată, după opinia noastră în ce constă **esența** oricărui program de perfecționare a directorilor de școli.

2. Determinarea cerințelor de perfecționare

Cerințele de perfecționare ale cadrelor de conducere din unitățile de învățămînt s-ar putea structura pe trei nivele și anume: **a)** cerințe generale; **b)** cerințe specifice; **c)** cerințe individuale.

Cerințele generale sînt cele ce decurg din documentele de partid și au valabilitate pentru toate categoriile de conducători, indiferent de domeniul în care activează, precum și cele referitoare la problematica generală a științei conducerii.

Se știe că obiectivele și sarcinile activității conducătorilor, nu sînt invariabile, date odată pentru totdeauna, ci se modifică în raport de dinamica dezvoltării activității societății în ansamblu, a fiecărui domeniu în parte, de complexitatea și prioritățile activității conduse, precum și în funcție de automatizarea și cibernetizarea proceselor de conducere.

În consecință, evoluează necontenit știința conducerii însăși, metodele și tehnicile de conducere și, ca atare, în fața conducătorilor apar noi probleme, care-i determină să fie necontenit în căutarea de soluții optime și să formuleze cerințe noi față de programele de perfecționare.

Cerințele specifice sînt cele ce decurg din particularitățile domeniului condus, în speță, învățămîntul, educația, unitățile școlare.

Deși principiile generale ale conducerii societății sînt valabile și pentru diferitele ei domenii de activitate (economie, știință, cultură, învățămînt, ocrotirea sănătății etc.), ele se particularizează, în funcție de specificul domeniului și se întregesc cu noi principii, caracteristice domeniilor respective.

Așa, de exemplu, principiul conducerii colective, statuat și valabil pentru toate domeniile vieții sociale, se materializează în forme de organizare specifice cînd e vorba de învățămînt și chiar de diferitele subsisteme ale acestuia (învățămînt preșcolar, primar, gimnazial, liceal, superior etc.), ceea ce-i obligă pe organizatorii programelor și activității de perfecționare să țină seama de acest lucru.

Pe de altă parte, principiul unității de cerințe și acțiune al factorilor educativi ne apare ca un principiu specific educației. Asemănător se pune și problema formelor de organizare, a metodelor de

predare-învățare și de evaluare, de unde și concluzia că directorii de școli au cerințe specifice față de directorii din alte domenii de activitate, cerințe care se cer cunoscute și luate în considerare atît la proiectarea programelor de perfecționare, cît și la realizarea lor practică.

În ceea ce privește **cerințele individuale**, ele țin de pregătirea și experiența directorilor, de interesul manifestat pentru autoinstruire și autoperfecționare, de **profilul unității** școlare, de **problematica concretă a muncii de conducere** etc., **care diferă de la un director la altul, de la o unitate la alta, de la o localitate la alta și de la o etapă la alta.**

Cunoașterea din timp a cerințelor de perfecționare ale fiecărui participant la program permite, evident, individualizarea activității de perfecționare și, implicit, creșterea eficienței ei.

Determinarea cerințelor de perfecționare a cadrelor de conducere din învățămînt se realizează, în principal, pe două căi: **prin contactul direct al organizatorilor de programe** (M.E.Î., inspectoratele școlare, institutele de învățămînt superior și de cercetare științifică) **cu directorii școlilor**, în procesul nemijlocit al exercitării atribuțiilor de conducere (deci prin observare directă și discuții) și **prin intermediul chestionarelor care se pot completa înainte de elaborarea programelor de perfecționare** sau la începutul cursurilor, în cazul în care modificarea temelor, a conținutului și a metodelor urmează să fie făcută „din mers".

Indiferent însă de calea utilizată, **determinarea corectă a cerințelor de perfecționare ne apare ca o premisă esențială a reușitei, cu atît mai mult cu cît, în perioada formării, se acordă o atenție redusă inițierii studenților asupra problematicii conducerii științifice a învățămîntului și a școlii, se fac puține demonstrații practice și se organizează puține studii de caz și jocuri de rol.** De asemenea, inițierea noilor directori asupra „a, b, c.-ului" muncii de conducere a școlii se face superficial, de regulă prin instructaje care pun în fața lor o sumedenie de sarcini, arătîndu-le „ce" au de făcut, dar nu și „cum" anume.

Evident, nu putem pretinde nici procesului de formare nici celui de perfecționare să suplinească lipsa de aptitudini a unor profesori pentru munca de conducere, **spiritul organizatoric** îndeosebi și **capacitatea de a lucra cu oamenii.** Se poate însă, și într-un caz și altul, să-i inițiem asupra calităților ce se cer unui cadru de conducere, iar atunci cînd, prin forța lucrurilor, unora dintre aceștia li se încredințează responsabilități de conducerea școlilor, **să le stimulăm interesul pentru funcția încredințată, pentru autoinstruire și autoperfecționare.**

Experiența cursurilor de perfecționare a directorilor de școli relevă **avantajele incontestabile ale determinării corecte a cerințelor de perfecționare înainte de începerea activității. Analiza testelor de evaluare inițială a permis să se constate că,** de fapt, mulți directori nu cunosc lucruri elementare cum ar fi: atribuțiile directorului școlii în condițiile muncii și conducerii colective; principalele funcții ale conducerii școlii; care sînt organele de conducere colectivă din școală, componența și atribuțiile lor; cerințele de bază ale unui control eficient; structura planului general de muncă al școlii; modalitățile eficiente de preîntîmpinare a rămînerii în urmă la învățătură; criteriile care stau la baza acțiunii de orientare școlară și profesională; rolul directorului în procesul de perfecționare a pregătirii personalului didactic ș.a. Ca să nu mai vorbim de faptul că foarte puțini au fost aceia care au putut să răspundă ce înțeleg prin modernizarea învățămîntului, prin tehnologie didactică, sau ce cărți au citit în ultima vreme pentru perfecționarea activității lor, că folosesc o terminologie improprie sau depășită („colectiv de direcție", „consiliu profesoral" ș.a.), fac confuzii și erori în probleme de conținut („Planul general de muncă al școlii cuprinde planificările în vederea organizării muncii în școală"; „Procesul de modernizare a învățămîntului constă în aceea că: — Să se folosească material adecvat nivelului de pregătire a elevilor folosind cabinete, ateliere etc., bine dotate").

În aceste condiții programa-cadru aprobată de Ministerul Educației și Învățămîntului trebuie adaptată, necondiționat, la situația concretă, la cerințele reale ale directorilor care participă la activitatea de perfecționare.

3. Conținutul perfecționării

Pornind de la ideea că **scopul principal** al activității de perfecționare a directorilor (la baza căreia stă studiul individual și schimbul de experiență) este de a-i **iniția** pe cei noi asupra problemelor de bază ale conducerii școlii, ajutîndu-i să-și formeze o viziune de ansamblu asupra teoriei și practicii conducerii învățămîntului în general și a școlii de diferite tipuri și grade în special, cît și deprinderile necesare exercitării efective a funcției încredințate, precum și de a-i ajuta pe cei cu o anumită experiență în munca de conducere să-și **reimprospăteze** și să **aprofundeze** unele cunoștințe, să le **completeze** cu noutățile apărute, să cunoască rezultatele cercetării pedagogice și experiența valoroasă privind conducerea școlii, să le stimuleze inițiativa, dorința de autoinstruire și autoperfecționare, **obiectivele perfecționării** directorilor se structurează astfel:

a) însușirea temeinică a documentelor de partid și de stat, a politicii P.C.R. în domeniul învățămîntului și al pregătirii forței de muncă; înțelegerea sensului și

semnificației hotărîrilor adoptate pentru perfecționarea învățămîntului și ridicarea nivelului său calitativ ; înarmarea directorilor cu modalitățile practice de acțiune pentru aplicarea acestor hotărîri și măsuri ;

b) conștientizarea răspunderilor ce revin personalului didactic, directorilor de școli, îndeosebi, pentru asigurarea pregătirii forței de muncă, în concordanță cu cerințele dezvoltării economico-sociale a țării și în profil teritorial ;

c) înarmarea directorilor cu instrumentele de intervenție necesare asigurării ridicării nivelului calitativ al activității instructiv-educative, creșterii eficienței acesteia și integrării învățămîntului cu cercetarea și producția ;

d) lărgirea orizontului de cunoaștere și înțelegere a problematicii conducerii științifice, a învățămîntului și a școlii ; formarea deprinderilor necesare de utilizare a metodelor și tehnicilor moderne de conducere în procesul nemijlocit al muncii ;

e) cunoașterea, însușirea și aplicarea creatoare a legislației școlare ;

f) cunoașterea și asimilarea rezultatelor cercetărilor științifice psihopedagogice, a experienței înaintate ;

g) realizarea unui larg schimb de opinii asupra problematicii generale a învățămîntului și a conducerii școlii, cît și **asupra unor aspecte particulare ale acestora,** cu accent pe dezbaterea unor cazuri tipice din activitatea participanților la cursuri ;

h) ridicarea nivelului general de cultură și cunoaștere al cadrelor de conducere ; **stimularea interesului pentru cunoașterea preocupărilor existente în alte țări în direcția modernizării și conducerii învățămîntului ;**

i) dezvoltarea preocupărilor cadrelor de conducere pentru autoinstruire și autoperfecționare.

Evident, în afara acestor **obiective generale,** pe baza cerințelor de perfecționare, se vor stabili **obiective specifice,** la fiecare disciplină și acțiune prevăzute în programă, care vor fi aduse la cunoștința cursanților. Aceste obiective urmează să fie descrise în termeni de schimbare comportamentală, observabilă și măsurabilă, ceea ce va permite și o evaluare mai precisă a eficienței cursurilor, a nivelului de cunoștințe și deprinderi al celor antrenați în procesul de perfecționare.

În ceea ce privește **programele** de perfecționare, ele ar urma să cuprindă trei domenii mari și anume :

1 — Concepția P.C.R. cu privire la conducerea societății și a învățămîntului, ca subsistem al sistemului social global. Școala ca factor important de cultură și civilizație.

2 — Rezultatele cercetării în domeniul științelor educației, cu accent pe cunoașterea și aplicarea concluziilor cercetării pedagogice, psihologice și de sociologia educației, efectuate la noi în țară.

3 — Conducerea științifică a școlii, contribuția directorilor la fundamentarea științifică a activității instructiv-educative și a procesului de conducere.

Cele trei domenii (părți ale programei), vizînd pregătirea politico-ideologică, psihopedagogică și de conducere a directorilor de școli vor avea ponderi diferite, stabilite pe baza cerințelor etapei în care are loc perfecționarea, ca și în raport de cerințele participanților la cursuri.

Activitățile teoretice și mai ales cele practice (demonstrații, dezbateri, studii de caz, vizite în unități-model pentru schimb de experiență, jocuri de rol etc.) urmează să se axeze pe problemele stringente cu care directorii și colectivele didactice se confruntă în activitatea cotidiană, pentru a le dezbate și stabili (pe baza tezaurului de gîndire și experiență colectivă) soluțiile cele mai potrivite.

Între aceste probleme, pe primul plan se situează, în momentul de față, cele referitoare la **asigurarea calității,** în condițiile în care învățămîntul în România are caracter de masă.

Lichidarea repetenției în învățămîntul primar și diminuarea ei în cel gimnazial și liceal presupun o acțiune energică și calificată din partea personalului didactic, pe care directorii de școli trebuie să-l orienteze, să-l îndrume și să-l controleze în mod corespunzător, să-i ofere nu numai sfaturi generale ci și soluții practice pentru realizarea acestui important obiectiv.

Directorii trebuie să știe foarte exact (pentru a-i îndruma pe învățători și profesori) care sînt metodele cele mai potrivite pentru cunoașterea elevilor, a nivelului lor real de pregătire și a perspectivelor de dezvoltare, cum pot fi grupați și „tratați" pentru a obține un randament maxim al pregătirii, cum pot fi ajutați să-și aleagă viitoarea profesie în acord cît mai deplin cu cerințele de forță de muncă ale societății, cu aptitudinile și posibilitățile lor.

Directorii trebuie să cunoască modalitățile eficiente de abordare și soluționare a problemelor de ordin educativ, de atragere a familiei, de conlucrare cu organizațiile de copii și tineret, pentru a evita risipa de forțe, paralelismele și suprapunerile.

Din experiența de pînă acum, se desprinde concluzia că, la cursurile de perfecționare, dialogul între directori și personalul didactic antrenat în realizarea programelor de perfecționare se încheagă cu dificultate, discuțiile deplasîndu-se de cele mai multe ori, spre o problematică periferică aspectelor de conținut ale învățămîntului (probleme economico-financiare, și administrativ-gospodărești, îndeosebi). Acest lucru se datorește mai multor cauze între care : lipsa de informare,

insuficienta utilizare a metodelor moderne de predare-învățare și de evaluare, rutina, acceptarea ideii că treaba poate merge și fără a recurge la inovația didactică etc.

Din discuțiile purtate cu participanții la cursuri (între care se află numeroși directori interesați și implicați efectiv în promovarea noului), rezultă că nici realizatorii programelor de perfecționare nu vin totdeauna cu idei și soluții noi, nu folosesc pe scară largă metodele de lucru active, participative și nu ilustrează suficient problemele teoretice (uneori deosebit de interesante) prin activități practice-aplicative corespunzătoare.

Directorii așteaptă de la cursurile de perfecționare mai mult pe linia prezentării unor modalități concrete de aplicare a noilor orientări din domeniul pedagogiei, psihologiei și al sociologiei educației, a rezultatelor cercetărilor științifice psihopedagogice realizate la noi în țară, precum și pe linia cunoașterii experienței înaintate, existente în conducerea unităților de învățămînt și educație.

Fără îndoială că unele progrese s-au făcut în această privință, iar Institutul de cercetări pedagogice și psihologice, Biblioteca centrală pedagogică, „Revista de pedagogie", „Radioteleșcoala", „Tribuna școlii", „Revista învățămîntului liceal și tehnic-profesional" au răspuns într-o măsură mai mare cerințelor și exigențelor impuse de îmbunătățirea calitativă a învățămîntului. Se pare însă că **o schimbare pozitivă radicală nu se poate realiza decît prin acțiunea convergentă, unitară, a tuturor factorilor implicați în acest proces, inclusiv a inspectoratelor școlare, ministerelor care au în subordine școli, catedrelor de pedagogie și psihologie de la instituțiile de învățămînt superior, a radioului și televiziunii.**

De aceea, apare necesară **găsirea unei modalități optime de contacte, schimburi de idei și de coordonare a acțiunii practice în domeniul,** mai puțin bătătorit, al **perfecționării tehnologiei didactice,** precum **și în acela al popularizării experienței pozitive.**

Sînt, desigur, și alte aspecte ale problemei în discuție, asupra cărora ar merita să zăbovim mai mult. Una dintre ele, spre exemplu, este aceea a implicațiilor pedagogice ale legării școlii de viață, de producție, domeniu în care multe cadre de conducere și colective didactice se află încă în fază de căutări, de tatonări, de înaintare prin pași mici, prin încercări și erori. Ele așteaptă de la cercetarea științifică și de la cursurile de perfecționare mai multe indicații metodice, soluții mai operative la problemele cu care se confruntă în mod curent.

Pentru îmbunătățirea activității de perfecționare a cadrelor de conducere din școli, s-au formulat — cu diverse ocazii — și o seamă de propuneri, dintre care menționăm :

— îmbunătățirea sistemului de informare a directorilor de școli cu noutățile care vizează perfecționarea activității instructiv-educative și a muncii lor ;

— programele să cuprindă sau să acorde un spațiu mai mare unor probleme cum sînt : aplicarea principiului conexiunii inverse de conducerea unităților școlare ; ergonomia învățămîntului ; tipologia orelor de dirigenție și metodica desfășurării lor ; raportul dintre tradițional și modern în desfășurarea lecțiilor ;

— activităților practice de îndrumare și control în școli să li se acorde un număr mai mare de ore ;

— inspectoratele școlare și casele corpului didactic să-și extindă preocupările și acțiunile organizate în sprijinul perfecționării pregătirii directorilor de școli ;

— asigurarea unei pregătiri adecvate directorilor în vederea participării la cursurile de perfecționare (informarea lor din vreme, trimiterea din timp a tematicii și bibliografiei, studierea acestora, pregătirea unor documente școlare și a problemelor care-i interesează în mod deosebit ș.a.) ;

— îmbunătățirea sistemului de evaluare, prin îmbinarea colocviului final și a lucrării personale cu o testare din problematica cursului ;

— organizarea, în fiecare an, a unei consfătuiri cu cadrele care participă la acțiunea de perfecționare a directorilor de școli, pentru a se asigura orientarea lor unitară ;

— organizarea, la nivelul județelor, a unor cabinete-model pentru activitatea directorilor și a unor laboratoare de știința conducerii unităților de învățămînt ;

— îmbunătățirea sistemului de verificare, în școli, a eficienței cursurilor de perfecționare.

Perfecționarea directorilor de școli rămîne o problemă importantă și complexă, deschisă continuu înnoirii și optimizării, pentru că, în ultima instanță, înfăptuirea politicii partidului și a statului la nivelul unităților școlare depinde de pregătirea lor politico-ideologică, profesională și de conducere.

INFORMAREA POLITICA – ASPECT AL EDUCARII IDEOLOGICO-POLITICE ȘI REVOLUȚIONARE A ELEVILOR

TOMA MAREȘ,
director al Centrului de perfecționare a cadrelor care muncesc cu pionierii

Principala cerință pentru formarea unei conștiințe și conduite politice revoluționare este însușirea profundă, dialectică, conștientă a materialului de informație, care construiește și consolidează convingerile și atitudinile. La vîrsta pionieriei, educația politică în general și informarea politică în special, pentru a fi cu adevărat eficiente, trebuie să respecte particularitățile de vîrstă legate de orizontul de cunoaștere și de puterea de înțelegere și generalizare, de participare diferențiată față de alte vîrste a sensibilității și imaginației la actul cognitiv.

LA ȘCOLARUL MIC, noțiunile trebuie să aibă un suport prin excelență intuitiv, pornindu-se gradat de la simplu la complex, de la apropiat la îndepărtat, de la concret la abstract. La vîrsta școlarului mijlociu gîndirea reflectă din ce în ce mai mult relațiile obiective dintre cauză și efect. În aceste condiții este posibilă angajarea unui dialog, unei dezbateri vii la un anumit nivel de abstractizare, programul informărilor politice devenind astfel mai amplu, mai complex, mai sistematic. Acest adaos de maturitate nu ne îndreptățește să transferăm în activitatea pionierească de informare politică modalități folosite cu adulții, deoarece riscăm să anulăm întregul efect educativ, știindu-se că, îndeobște, copilul este refractar la referate, prelucrări, conferințe ș.a. La vîrstele mici, în realizarea informării politice nu trebuie să se pună accent pe memorizarea de date, ci pe înțelegerea evenimentului și interpretarea lui. Se uită adesea că informarea politică nu este o acumulare de cifre și nume, ci un mod de a selecționa datele, evenimentele, faptele social-politice, de a le trece prin analizatorul propriu, de a desprinde din ele principii și norme de comportament, de a le pune în aplicare la nivelul realităților.

Familiarizarea treptată a copiilor cu acest mod activ de a analiza și interpreta faptul politic îi va ajuta să învețe să se documenteze singuri, folosind independent presa, literatura social-politică, mijloacele mass-media. Astfel se reduce implicarea nemijlocită a conducătorului în realizarea informării, rolul lui limitîndu-se progresiv la observarea modului în care elevii o asimilează și o folosesc în vederea acumulării unei experiențe social-politice. Ceea ce caracterizează acțiunea de informare politică la nivelul vîrstei pionierești este aria ei largă și modalitățile variate și expresive care îi stau la dispoziție. Informarea politică la această vîrstă nu se limitează, ca la adulți, la o ședință specială, unde se face prezentarea problemelor curente interne și internaționale, ci intersectează aproape toate activitățile în care școala și organizațiile de copii sînt implicate direct, ori colaborează cu familia și alți factori educaționali.

Un număr mare de activități școlare și pionierești, îndeplinind funcții educative multiple, reprezintă în același timp

un valoros izvor de informații politice. În primul rînd, procesul de învățămînt, fiecare lecție, indiferent de specialitate sau de clasa la care se predă, conține, prin informațiile referitoare la realitatea înconjurătoare, prețioase valențe educative care se acumulează cu timpul și care pot fi valorificate în numeroase alte activități extrașcolare. De asemenea legată de procesul de învățămînt, informarea politică, care se ține bilunar la clasele V-VIII, aduce o valoroasă contribuție la formarea orizontului politic al acestei vîrste.

ADUNĂRILE PIONIEREȘTI constituie, la ora actuală, principalul mijloc de informare politică în afara procesului de învățămînt. În cadrul lor elevii primesc informații politice, lucrează, sintetizează, fructifică informațiile dobîndite prin acțiunile diverse. În practica unor consilii județene ale Organizației Pionierilor s-au încetățenit cu bune rezultate sprijinirea și orientarea unităților și detașamentelor de pionieri, în vederea organizării și pregătirii unor adunări pionierești menite să formeze anumite laturi ale conștiinței politice, să consolideze deprinderi și comportamente sociale înaintate. Astfel, pentru cunoașterea și înțelegerea trecutului glorios, a realizărilor prezente și în special a viitorului patriei noastre se organizează cu succes acțiuni cu genericul : „Sîntem nepoți de daci și de romani", „Drumuri în istorie", „Pagini de eroism în lupta pentru libertate și independență", „România la timpul viitor", „România pe glob" ș.a. Valorificîndu-se pentru formarea unor trăsături revoluționare, exemplul comuniștilor în frunte cu cel mai iubit fiu al poporului — tovarășul Nicolae Ceaușescu — se inițiază tot mai multe adunări cu temele : „Stejarul din Scorniceşti", „De la comuniști învățăm cutezanța revoluționară", „Nicolae Ceaușescu — sol al păcii și prieteniei", „Exemplul personal și îndemnurile adresate nouă de marele fiu al poporului — tovarășul Nicolae Ceaușescu" ș.a., care îi ajută pe elevi să cunoască eroismul clasei muncitoare, exemplul conducătorilor ei, documentele de partid și importanța aplicării lor în înaintarea României pe drumul glorios al comunismului. Pentru elevii mari — clasele V-VIII — s-a extins cu rezultate pozitive o nouă modalitate de informare : **Clubul dezbaterilor politice,** organizat la nivel de localitate, pe lîngă casele pionierilor și șoimilor patriei și unele unități mari. Acestea urmăresc să îmbogățească și să aprofundeze prin dezbateri politico-ideologice, mese rotunde cu participarea unor invitați (activiști de partid și de stat, eroi ai muncii socialiste etc.), probleme de politică, economie, sociologie și de legislație reieșite din documentele de partid și de stat. În acest sens, edificatoare ni se par temele dezbătute la Clubul pionierilor Capitalei : „Congresul al XII-lea al P.C.R. — perspective noi de dezvoltare a României", „Democrație și conducere", sau la Constanța : „Economia României și ramurile ei în perioada 1981—1985", „Rolul României în promovarea unei politici de destindere și pace în lume" ș.a. **Vizitele, excursiile** și **expedițiile** reprezintă un alt cadru de realizare a informării politice, care permite contactul nemijlocit al pionierilor cu mărturiile trecutului nostru istoric, cu marile realizări obținute de popor sub conducerea partidului. **Concursurile pionierești** — formă de activitate antrenantă la această vîrstă — contribuie, de asemenea, la îmbogățirea informării politice a pionierilor și școlarilor. Integrate în sistemul activităților pionierești puse sub egida Festivalului național „Cîntarea României", concursurile inițiate în toată țara, la diverse niveluri, valorifică rezultatele unui complex de acțiuni (lecturi, întîlniri, vizite, excursii, vizionări de filme, emisiuni T.V, etc.), contribuind la suplimentarea informațiilor, la o mai bună fixare a cunoștințelor, la o mai profundă înțelegere a sarcinilor școlare, reieșite din documentele de partid și o mai deplină integrare socială. Explorînd specificul istoric, economic, social-politic, cultural al localității sau județului respectiv, concursurile îmbogățesc aria informației științifice și implicit lărgesc sfera de acțiune a educației politice.

PROPAGANDA VIZUALĂ se adaugă formelor la care ne-am referit : panourile, fotomontajele, graficele, cadranul politic, dicționarul politic, gazeta „Semafor", hărțile luminoase, revistele școlare constituie modalități expresive de înfățișare a informației politice la zi și de implicare a elevilor în procesul dinamic al învățării, cercetării și muncii productive. Astfel de mijloace — acolo unde sînt folosite eficient — dau posibilitatea elevilor să-și dovedească atitudinea politică prin răspunsul concret la chemările secretarului general al partidului, dat prin multiple modalități vizuale : fotografii, articole, grafice, colaje care prezintă preocupările și succesele elevilor.

Cu toate rezultatele obținute în ultima vreme pe linia diversificării mijloacelor de informare politică pentru educarea revoluționară a elevilor, considerăm că mai persistă fenomene de rutină și mai ales de inadecvare a acestor forme atît la cerințele moderne ale pedagogiei și ale muncii politice, cît și la particularitățile vîrstei și a localităților. Multe din neîmpliniri se datoresc faptului că, o parte din cadrele didactice nu au clarificat îndeajuns conceptul de informare politică și nu stăpînesc la nivelul cerințelor actuale metodologia acestei forme de educare politică-revoluționară a tineretului școlar. La unele ore de in-

formare politică diriginții sinonimizează „dezbaterea" unei probleme cu citirea unor referate realizate de trei-patru elevi și care încearcă să epuizeze principalele idei ale tematicii, sau informația politică devine în aceste ore „un mozaic", o lipitură de diverse știri extrase din ziare și puse cap la cap. Astfel de practici nu vin să încurajeze nici munca independentă de informare, nici formare a gîndirii creatoare dezvoltată prin dialogul viu, interpretarea și atitudinea personală a elevului față de problema dezbătută. În multe cazuri temele, chiar bine dezbătute în forme de informare ca și la adunări pionierești, nu sînt reluate cu ocazia unor acțiuni concrete pe șantiere, în fabrici, în uzine, în agricultură unde s-ar putea fixa și transforma în convingeri și atitudini.

Nu pretutindeni se ține seamă de particularitățile și posibilitățile vîrstei, dovadă că la unele adunări tematice elevilor din clasele mici li se dă să studieze un fragment dintr-un document greu de înțeles, dar adesea memorizat și reprodus mecanic, iar la alte adunări, cluburi sau cercuri de dezbateri politice în fața unor pionieri, invitați nepreveniți țin prelegeri prelungite și pretențioase, care îi obosesc și nu stimulează interesul copiilor. La unele activități gen concurs „Cine știe cîștigă", pe teme referitoare la dezvoltarea economico-socială a țării noastre și la documentele de partid, accentul dominant cade pe memorizarea unor cifre de control (care-și pierd de la o etapă la alta valabilitatea), pe reproducerea fidelă a unui text, sau pe enumerarea contra-cronometru a unor nume sau noțiuni, probe care nu antrenează nici gîndirea personală, nici participarea afectivă, morală a elevilor. Deși nu există o programă care să dozeze volumul informațiilor politice în raport cu particularitățile de vîrstă, cadrul didactic, prin pregătirea lui politico-ideologică și metodică, ar trebui să raporteze în permanență această activitate la parametrii colectivelor cu care lucrează, ceea ce nu se realizează peste tot la nivelul exigențelor.

Se face simțită, de asemenea, în unele localități lipsa de perspectivă atît în gradarea în timp a activităților, cît și în alegerea modalităților de realizare a unor acțiuni comune tuturor claselor în raport cu particularitățile de vîrstă. Astfel, unele evenimente sînt dezbătute, pe alocuri cu același colectiv în afara contextului politic și într-o formă asemănătoare anilor precedenți, ceea ce aduce o notă de formalism și nu sporesc orizontul politic al elevilor. De aceea gradarea tematicii activităților care contribuie la informarea politică și nuanțarea formelor de realizare a acestora în raport cu particularitățile de vîrstă se impune cu necesitate. În acest sens, la clasele I-IV sugerăm ca teme adecvate vîrstei : „Românie — țară dragă", „Voi fi și eu ca tata", „Cel mai iubit părinte al copiilor — tovarășul Nicolae Ceaușescu", „Sîntem nepoți de daci și de romani", „Realizări din cartierul meu", „Voi cinsti cravata de pionier", care se pot organiza ca activități concrete, atractive, folosindu-se cu succes : convorbirea, discuția, la nivelul vîrstei în prezența unor invitați, microexpediția, povestirea însoțită de cîntece și poezie, montajul literar-muzical, audiții de discuri, vizionare de diapozitive, diafilme și chiar filme de scurt metraj. Pot fi antrenați elevii în perioada pregătirii acestor activități la realizarea unor desene, creații literare (compuneri, poezii), care vor servi ca material ilustrativ în desfășurarea acțiunii.

LA DETAȘAMENTELE CLASELOR V-VIII temele trebuie să răspundă unui alt orizont de cunoaștere și înțelegere, astfel coeficientul de abstractizare sporind considerabil prin dezbaterea unor teme, cum ar fi : „De la comuniști învățăm cutezanța revoluționară", „Programul partidului, programul viitorului nostru luminos", „România la timpul viitor", „Creștem odată cu țara", „Județul nostru pe magistralele viitorului", „Vom fi prezenți pe șantierele viitoarelor cincinale", „Viitorul patriei, viitorul nostru se plămădește prin învățătură și muncă", „Orizonturi comuniste" ș.a. Aici modalitățile se combină : în locul expunerii simple și scurte, însoțită de o bogată ilustrație — abordată la clasele mici — este de preferat dezbaterea colocvială cu invitați, jurnalul vorbit, cadranul politic, procesul, montajul literar, muzical-coregrafic ș.a.

Este necesar să se valorifice mai bine modalitățile specifice celor două ipostaze în care se găsește cadrul didactic (învățător-diriginte, pe de o parte, iar pe de altă parte, comandant-instructor de pionieri), pentru a se evita suprapunerile, paralelismele care diminuează eficiența activității politice. În acest caz, diversificarea formelor de activitate este mult ușurată de faptul că, în calitate de comandant-instructor, cadrul didactic poate consulta opinia pionierească, poate stimula și valorifica inițiativa elevilor săi în activitățile organizației. Dar pentru a realiza acest deziderat, educatorul trebuie să gîndească cu mai multă atenție scopul și formele de realizare, modalitățile de antrenare și participare a elevilor în acțiune, astfel ca fiecare să fie cointeresat pentru a participa.

Acest lucru presupune și solicită o temeinică cunoaștere a particularităților fiecărui pionier, pentru ca în funcție de aceasta să se realizeze o muncă individuală cu copiii, în vederea înțelegerii problemelor pe care le au de pregătit, ceea ce ar reprezenta „cheia de boltă" a succesului activității de informare poli-

tică și educare revoluționară a tuturor elevilor. Întrucît informarea politică trebuie să fie un proces continuu, pentru evitarea unor discontinuități care apar mai ales în vacanțe este recomandabil ca Organizația Pionierilor, împreună cu școala și cu sprijinul familiei, al tuturor factorilor să programeze și în aceste etape manifestări politico-educative (concursuri, vizite, excursii, acțiuni politice de masă ș.a.), care să stimuleze și să valorifice procesul de autoinformare, prin intermediul recomandărilor de lectură a unor cărți social-politice, a presei, prin vizionarea unor emisiuni TV etc. Aceeași continuitate trebuie să existe și în ce privește propaganda vizuală care, în unele cazuri este realizată de către adulți la începutul anului și păstrată identic pînă la ultima zi a anului școlar.

Un asemenea mod static de a concepe propaganda vizuală nu dă posibilitatea copiilor să realizeze o imagine continuă a evenimentelor politice trăite de poporul nostru. Iată de ce credem că este util ca în permanență propaganda vizuală să țină la zi evenimentele politice și să consemneze în permanență sentimentele, atitudinile și faptele pionierești inspirate de etosul politic. Din punct de vedere al cerințelor metodice este necesar să avem o viziune prospectivă a evenimentelor, fără a omite să prevedem și să scontăm efectele educative ale prezentării acestora.

TOATE FORMELE DE INFORMARE POLITICĂ trebuie folosite cu maximum de specificitate și de eficiență, pentru a face pe pionierii de toate vîrstele să înțeleagă politica partidului în efectele ei prezente și în perspectiva acelor ani, cînd copiii de azi vor trebui să traducă în viață prevederile „Programului-directivă de cercetare și dezvoltare în domeniul energiei pe perioada 1981—1990 și orientările principale pînă în anul 2000".

FORMAREA CONCEPȚIEI ATEIST-ȘTIINȚIFICE IN LICEU

Conf. dr. GH. NEAMȚU, lector A. FĂRCAȘ, AL. FAZOLI
Univ. „Babeș-Bolyai" — Cluj-Napoca

Urmărind cunoașterea reală a procesului de formare a concepției despre lume la tineretul școlar, educarea lui ateist-științifică, ne propunem să prezentăm unele aspecte ale problemei, așa cum rezultă din datele cercetării la cîteva din liceele clujene. Problema se pune cu atît mai acut, cu cît în prezent asistăm la o adevărată ofensivă a misticismului pe plan mondial, ofensivă care se manifestă sub o mare diversitate de formule, luîndu-și ca țintă principală tineretul, asupra căruia acționează printr-o sumedenie de canale și mijloace.

Eșantionul cu care s-a lucrat cuprinde 587 subiecți, elevi din clasele IX, X, XI. Ne-am îndreptat atenția asupra acestui nivel de vîrstă din două motive: pentru că aici găsim o situație mai concludentă sub raportul dezvoltării pe etape, fapt ce favorizează o înțelegere mai amplă și mai cuprinzătoare a problemei; în al doilea rînd, pentru că în aceste clase elevii se situează ca vîrstă în stadiul frămîntat și efervescent al căutărilor și neliniștilor preadolescenței și adolescenței.

MATERIALUL OBȚINUT relevă existența a trei modalități de afirmare a celor testați cu privire la concepția lor despre lume: unii, care constituie majoritatea, afirmă o concepție științifică clară, în timp ce alții, într-o proporție redusă, manifestă oarecare ezitare, menționînd că au o concepție mai puțin științifică despre lume și o a treia categorie — cîțiva elevi — care afirmă că sînt mistici. Dacă am considera numai această afirmație absolut subiectivă a elevilor din clasele menționate, am putea spune că situația, sub unghiul de vedere al concepției lor despre lume este relativ mulțumitoare, întrucît chiar și în clasa IX-a, deși majoritatea provin din mediul rural, cei mai mulți afirmă că au o concepție științifică despre lume.

La un an după testare, respectiv la nivelul clasei a X-a (este vorba de o parte din elevii fostelor clase a IX-a), situația s-a schimbat, în sensul că se înregistrează o creștere a celor care afirmă că au o concepție științifică pe seama categoriei ezitanților. În rîndul celor care afirmă o concepție mistică despre lume nu are loc decît o slabă modificare.

Deosebit de pozitiv este faptul că în clasa a XI-a, cum rezultă din datele cercetării, are loc o creștere sensibilă a numărului celor care se situează pe poziția concepției materialist-științifice despre lume. Și în acest caz creșterea are loc pe seama ezitanților, din rîndul cărora

încă 12% s-au pronunțat pentru concepția științifică, precizîndu-și astfel poziția, în timp ce și din rîndul celor mistici s-a desprins o bună parte, îmbrățișînd concepția materialist-științifică despre lume.

Din cele de mai sus, două lucruri se impun atenției noastre, și anume că: în procesul de formare și consolidare a concepției materialist-științifice despre lume la elevii claselor IX, X, XI are loc o îmbunătățire treptată, în sensul că numărul celor care o afirmă înregistrează o relativă creștere, iar la elevii clasei a XI-a apare deja fenomenul stabilizării concepției despre lume. Dar analiza materialului, dincolo de cele ce afirmă subiecții, dezvăluie aspecte interesante și, uneori, chiar contradictorii. Spre exemplu, numeroși elevi dintre cei care afirmă că au o concepție materialist-științifică despre lume, nu sînt de loc edificați asupra conținutului acestei concepții, ci bîjbîie într-o zonă difuză.

În aceeași ordine de idei, menționăm prezența și persistența, pe scară relativ mare, a fenomenului de coexistență a unor caracteristici ale concepției materialist-științifice despre lume cu unele elemente difuze de ordin mistic, mai cu seamă la elevii clasei a IX-a.

Printre problemele asupra cărora au fost solicitați să se pronunțe subiecții menționăm: **poziția față de soarta omului în lume; dacă are sau nu are omul libertate de acțiune; este oare individul răspunzător pentru faptele sale numai în fața conștiinței lui și a societății, sau răspunde și față de forțe supranaturale; poate fi oare omul cinstit și fără a avea o credință religioasă; cum este văzută relația dintre cunoaștere și credință; dacă dispare sau nu sufletul odată cu moartea individului.**

Răspunsurile relevă că elevii testați au ridicat probleme vizînd, îndeosebi, **relația cunoaștere-credință** și întrebarea privind **dispariția sau supraviețuirea sufletului odată cu moartea individului.**

Interesant și, totodată, concludent pentru problema urmărită de noi este că și aici dintre elevii clasei a IX-a, care au afirmat că au o concepție mistică despre lume, în chestiunea relației **cunoaștere-credință** au subliniat superioritatea cunoașterii științifice față de credință. Faptul confirmă că tinerii (în speță elevii) la această vîrstă (14—15 ani) sînt dispuși, dacă se lucrează cu ei în mod corespunzător, să se deschidă concepției materialist-științifice despre lume.

ÎN LEGĂTURĂ CU RELAȚIA ȘTIINȚĂ-FILOZOFIE-RELIGIE, în general, aproape toți subiecții exprimă părerea că adevărul atît în natură, cît și în societate este reflectat de știință. Fără îndoială, aceasta se poate socoti ca un efect al cunoștințelor dobîndite prin disciplinele studiate. Trebuie să reținem însă că, în cazul științelor sociale în cadrul cărora, adesea, domină expunerea, elevul, avînd posibilitatea de a compara între ele cunoștințe ce i se expun teoretic cu fapte de viață cotidiene, uneori afirmarea relativă la adevăr apare deficitară față de recunoașterea adevărului din cadrul disciplinelor realiste. De unde nevoia unor argumentări mai largi și mai bogate, real convingătoare, în cadrul acestor discipline, prin utilizarea unei **tehnologii didactice moderne.** Relativ la aprecierile asupra filozofiei marxiste, acestea sînt foarte restrînse, datorită faptului că elevii claselor menționate nu s-au întîlnit, deocamdată, cu filozofia propriu-zisă, fiind introduși doar în probleme ale economiei politice.

Referitor la problema dacă religia reflectă sau nu adevărul despre natură și societate, o parte dintre elevii clasei a IX-a și, într-o oarecare măsură și unii dintre cei din clasa a X-a, au făcut afirmația că aceasta reflectă adevărul atît despre natură, cît și despre societate; **elevii clasei a XI-a** (care și-au afirmat, bineînțeles, concepția științifică despre lume) **consideră, fără excepție, că religia nu reflectă adevărul despre natură și societate, confirmînd încă o dată că la acest nivel cristalizarea și stabilizarea concepției constituie o realitate.**

Cît despre opinia subiecților privitoare la viitorul religiei, menționăm că o bună parte din ei, pur și simplu, nu au nici un fel de viziune în problemă, răspunzînd că „nu știu". Faptul este cît se poate de explicabil, întrucît **reflectă veridic realitatea privind informația de care dispun ei** în problematica respectivă.

În chestiunea modului cum privesc elevii ceea ce le dă școala pentru formarea concepției materialist-științifice despre lume, cu foarte puține excepții (evident, ne referim la cei care și-au afirmat concepția științifică și la ezitanți), au relatat concordanța dintre ceea ce gîndesc ei și ceea ce le dă școala, opinînd că sînt dornici de a-și însuși cunoștințele și de a-și forma și consolida concepția materialist-științifică despre lume și viață.

Desigur, datele cercetării, în mod firesc, îndeamnă către o seamă de soluții care, adaptate la împrejurările concrete din școală, s-ar putea constitui în **sistem de măsuri** eficient, facilitînd munca de consolidare a concepției materialist-științifice la elevi. În această ordine de idei, se impune de la bun început, să privim concepția nu ca pe o dimensiune singulară și oarecum aparte ci, dimpotrivă, ca pe o sarcină care atît prin scop, cît și prin mijloace se integrează, firesc, în ansamblul sistemului educației comuniste alături de toate celelalte sarcini sau laturi esențiale ale ei, vizînd formarea intelectuală și morală a personalității.

Un prim obiectiv, ar trebui, după opinia noastră, să-l constituie **cunoașterea** exactă de către cadrele didactice și, în

primul rînd, de către diriginți, a elementelor definitorii ale persoanei sau individualității elevului, condițiile și împrejurările în care trăiește și muncește fiecare, dincolo de mediul școlar, în familie ; existența sau inexistența climatului religios în cadrul respectiv sau în zona de unde vine, vecinătatea, prietenii de aceeași vîrstă ori mai mari și influența acestora etc. Se înțelege că realizarea acestui obiectiv creează cadrelor didactice posibilitatea de a acționa ferm, la timpul oportun, în cunoștință de cauză, dînd intervenției sau demersului operațional puterea pe care o conferă lucrurilor cunoașterea reală și știința. Întrucît printre elevii clasei a IX-a se mai întîlnesc dintre cei cu vederi mistice și ezitanți, accentul trebuie pus, în mod logic, pe munca cu acești elevi, în mintea cărora stăruie într-un grad mai mare confuzia, neclaritatea, ignoranța.

UN SISTEM METODOLOGIC JUDICIOS și bine gîndit, utilizat într-o viziune realistă, ținînd seama de cerințele strategiei și tacticii impuse de realitățile școlii, clasei etc. ca și de cerințele vîrstei și individualității elevilor, la realizarea căruia să concure, organizația de bază de partid, U.T.C., comisiile metodice, cercurile de elevi etc., ar asigura o muncă vie, eficientă. În felul acesta s-ar preveni sau înlătura (acolo unde s-au instalat) șablonismul, rigiditatea, formalismul care, în cel mai fericit caz, generează în rîndul elevilor apatia și indiferența. Într-un astfel de sistem am putea concepe : **expuneri** (judicios argumentate, susținute de material didactic concludent), **dezbateri** (organizate pe grupuri restrînse cu posibilități reale de participare la discuții și confruntări de opinii), **seri tematice,** (cu accentuarea responsabilității tinerilor, a drepturilor și îndatoririlor care le revin, necesitatea participării lor conștiente și responsabile, încă de pe acum, la problemele vieții social-politice ale societății noastre socialiste), **consultații științifice** (date de persoane competente, întîlniri cu oameni de știință, artă și cultură, cu activiști de partid și muncitori, tehnicieni, ingineri, fruntași la locul de muncă), **sesiuni de referate** (pe teme legate de formarea concepției materialist-științifice), **dialogul deschis și munca vie de la elev la elev** (care să pună în cîmpul discuțiilor preocupări și frămîntări caracteristice vîrstei, sexului, aspirații și idealuri pe care le nutresc, ca și chestiuni ale realității imediate, ale vieții cotidiene cu bucuriile și asperitățile ei etc.).

Independent de metoda sau sistemul de metode și procedee pe care le folosim, una dintre ideile care să domine expunerea, dezbaterea discuției etc. trebuie să fie aceea că toate noile descoperiri în știință, indiferent la care domeniu ne-am referi, confirmă valabilitatea concepției materialist-științifice despre lume și infirmă, în același timp, toate tezele și speculațiile mistice, obscurantiste.

De un real succes în munca educativă în utilizarea metodologiei menționate, se bucură mijloacele tehnice audio-vizuale moderne, începînd cu diapozitivele, pînă la filmul școlar și televiziunea integrată, evitînd abuzul și suprasolicitarea. Adăugînd acestora și folosirea prilejurilor sărbătorești (majoratul, absolvirea școlii generale, absolvirea liceului, obținerea unor rezultate deosebite în muncă, intrarea în producție, ziua de naștere etc.), se pot crea elevilor atît dispoziția, cît și deschiderea pentru receptarea adevărului științific, care, odată asimilate, nu permit instalarea obscurantismului și facilitează formarea și consolidarea concepției științifice despre lume.

Cercurile de ateism, clubul curioșilor, prietenii naturii etc., alături de activitatea din clasă, din cercuri și organizații, apar ca tot atîtea forme și instrumente ce stau la îndemîna școlii, a cadrelor didactice în vederea realizării scopului amintit. Este necesar, însă, să le utilizăm cu discernămînt, în mod diferențiat, în funcție de vîrstă, sex, nivel de instruire.

Întrucît concepția materialist-științifică despre lume și viață ca **sistem coerent** se formează în timp, pe etape și nicidecum pe o cale scutită de asperități este nevoie ca în munca de apropiere a tinerilor să se procedeze cu multă finețe și perspicacitate, operînd în procesul de formare a concepției nu numai pe calea cunoașterii raționale, ci și printr-o puternică **sensibilizare de ordin afectiv.** Aceasta pentru că, nu arareori, privite prin optica unor tineri aflați la vîrsta neliniștilor și căutărilor, **miturile** ca și **ideile și practicile rituale** (religioase), indiferent de nuanță, provoacă acestora o anumită stare de satisfacție sau de compensare (deși iluzorie, bineînțeles) în ordinea unor trebuințe (nevoi) de ordin psihic și dacă educatorii nu sînt atenți pot deschide, relativ ușor, pîrtie pentru infiltrarea obscurantismului. Or, asemenea situații pot fi preîntîmpinate, dacă se acționează, în cadrul formării concepției, ținîndu-se seamă de factorul **afecțiune,** susținut în contextul unor relații interumane de sensibilizare a celor din jur pentru acele situații, care implică suferințe, dureri cauzate de nedreptăți iscate din cine știe ce motive, ori pur și simplu din invidie și răutate.

Prietenia, încurajarea ca și întrajutorarea și solidaritatea umană ori satisfacția, venită pe calea unor succese în plan științific, cultural, artistic etc., se constituie în tot atîtea elemente ce susțin real și eficient procesul de formare a concepției materialist-științifice despre lume.

Acordînd spațiul necesar acestei probleme fundamentale din viața școlii, pro-

movînd spiritul ştiinţific, fără ostentaţie, în cadrul tuturor obiectelor de învăţămînt, interpretînd în mod sistematic conţinutul lecţiilor prin prisma materialismului dialectic şi istoric şi înfăţişînd concluziile filozofice care se degajă din acesta, precum şi exprimîndu-şi propria poziţie faţă de ele, cadrele didactice pot să ridice sensibil nivelul eficienţei activităţii lor de formare şi consolidare a concepţiei materialist-ştiinţifice despre lume la elevi.

VALENŢELE EDUCATIVE ALE ISTORIEI IN ŞCOALA CONTEMPORANA

Prof. NICOLAE ROŞUŢ
Arad

Istoria, prin conţinutul său, are bogate şi variate resurse formative care i-au asigurat de-a lungul vremii ca obiect de învăţămînt, un rol deosebit de important în procesul instructiv-educativ.

De aceea, toţi cei ce s-au îndeletnicit cu scrierea istoriei de-a lungul vremii au avut în vedere valoarea inestimabilă a acesteia în cultura fiecărei ţări, a fiecărei naţiuni, profundul ei aport în educarea patriotică şi internaţionalistă a fiecărui popor. Cronicarii noştri în „această trudă" — cum atît de frumos apreciază Miron Costin scrierea istoriei — au avut în vedere, în primul rînd, valenţele ei educative. „Mulţi scriitori — arăta Grigore Ureche — s-au nevoit de au scris rîndul şi povestea ţărilor, de au lăsat izvod pre urmă şi bune şi rele, să rămîie fecíorilor şi nepoţilor, să fie de învăţătură, despre cele rele şi se ferească şi să se socotească iară de pre cel bune să urmeze şi să înveţe şi să îndirepte" [1].

PENTRU CA ACEASTĂ LATURĂ FUNDAMENTALĂ a istoriei — cea de „magistra vitae" să se poată realiza în şcoală, **învăţătorii şi profesorii au sarcina de a pune în lumină, la fiecare lecţie, „lecţiile" istoriei, învăţămintele ei.** Şi astăzi, ca întotdeauna, o lecţie de istorie poate fi considerată realizată, sub aspectul conţinutului, în măsura în care a evidenţiat una sau alta din „lecţiile" istoriei. **Acest lucru se poate realiza în măsura în care sînt desprinse semnificaţiile contemporane ale trecutului prin stabilirea legăturilor intime dintre trecut, prezent şi viitor.**

Fără această legătură istoria îşi pierde sensul ca ştiinţă şi, mai ales, ca disciplină şcolară. Dezvăluirea semnificaţiilor contemporane ale istoriei este cerută de către documentele de partid care acordă, tocmai din acest punct de vedere, o importanţă deosebită istoriei ca ştiinţă socială. „Istoria — arăta tovarăşul Nicolae Ceauşescu în Mesajul adresat participanţilor la cel de-al XIV-lea Congres internaţional de studii bizantine, care a avut loc la Bucureşti, în septembrie 1971 — oferă concluzii şi învăţăminte despre marile procese ale dezvoltării societăţii, ale existenţei popoarelor de-a lungul timpului, punînd în evidenţă atît ceea ce a fost valoros, progresist şi a servit mersului înainte al societăţii, cît şi piedicile ridicate de-a curmezişul evoluţiei şi care au costat scump umanitatea, au întîrziat progresul unor naţiuni" [2].

A studia trecutul de dragul său nu reprezintă numai o orientare romantică, ci ea este dăunătoare din punct de vedere educativ şi politic. Noi, de exemplu, studiem în şcoală „Dacia antică" nu numai pentru că ea a fost patria strămoşilor noştri ci pentru că, de-a lungul vremii, şi pînă astăzi, ea a reprezentat un simbol — unitatea statală pe care a rîvnit-o poporul nostru în evul mediu, a realizat-o în epoca modernă şi a desăvîrşit-o în anii socialismului [3]. **Cunoaşte-**

[1] GRIGORE URECHE, *Letopiseţul Ţării Moldovei*, Ed. P. P. Panaitescu, Editura pentru literatură şi artă, Bucureşti, 1954, p. 57.

[2] NICOLAE CEAUŞESCU, *România pe drumul construirii societăţii socialiste multilateral dezvoltate*, Editura politică, Bucureşti, 1972, p. 423.

[3] EUGEN STĂNESCU, *Geneza noţiunii de „România". Evoluţia conştiinţei de unitate teritorială în lumina documentelor interne*, în *Unitate şi continuitate în istoria poporului român*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1968, pp. 237—254.

rea și aprecierea trecutului prin lecțiile de istorie nu urmărește nici întoarcerea la trecut, la un model dat, nici idealizarea lui, ci desprinderea acelor elemente ce folosesc la consolidarea moral-politică a societății contemporane. Aceasta trebuie să fie „lecția" lecțiilor de istorie bine gîndite. Latura formativă a istoriei justifică, în mare măsură, locul pe care îl ocupă această disciplină în planul de învățămînt al școlii românești: istoria se studiază ca disciplină de învățămînt din clasa a IV-a și pînă în învățămîntul superior. Această latură a istoriei a fost luată în considerare și atunci cînd s-a fixat planul de activitate al Congresului al XV-lea internațional de științe istorice, care în secția de „Metodologie" va dezbate tema „Locul și rolul predării istoriei, în special la învățămîntul secundar, pentru formarea omului secolului al XX-lea" [4]. Considerăm această temă deosebit de actuală în dezbaterile, pe marginea ei, extrem de utile pentru rosturile acestei discipline școlare.

Pentru școala noastră, pentru învățămîntul contemporan, istoria prin funcțiile ei formative oferă o serie de învățături pe care e bine să le revedem, din cînd în cînd, pentru ca în efortul de a face cunoscut acest trecut să nu pierdem din vedere sensul lui contemporan.

O PRIMĂ ÎNVĂȚĂTURĂ CE SE DESPRINDE din studiul istoriei naționale și universale constă în faptul că ea pune în evidență **dezvoltarea** continuă, **progresul** necontenit al societății umane. Această dezvoltare, pe care materialismul dialectic și istoric a dezvăluit-o în toate aspectele ei, trebuie cunoscută și apreciată, cum se cuvine, de către elevi. La clasele mici, în școala generală, ea este studiată detaliat — pe epoci, aspecte, domenii etc. Prezentarea uneltelor — în cadrul dezvoltării economice — ameliorarea relațiilor umane în cadrul vieții sociale — creșterea rolului social al maselor populare în viața politică — de-a lungul vremii, constituie principalul conținut al predării. La clasele liceale istoria, în tendința de a surprinde marile probleme ale trecutului, se predă sintetic, impunînd aprofundarea acestei realități, a conținutului istoric care îmbracă forme și mijloace noi, asupra cărora nu insistăm. Încercăm — în dorința ca „lecțiile" istoriei să fie mai bine surprinse — să ne oprim la un aspect al predării istoriei mai puțin apreciat: prezentarea într-o perspectivă axiologică a unor **condiții** și **factori** ai dezvoltării. Înfățișarea acestora, în perspectivă axiologică, prezintă un interes deosebit, deoarece asigură istoriei un sens, o semnificație contemporană.

O CONDIȚIE A DEZVOLTĂRII SOCIETĂȚII UMANE, din cele mai vechi timpuri și pînă astăzi, o constituie **libertatea.** Tocmai de aceea ea a fost rîvnită permanent de către toate popoarele lumii, iar istoria acelor oameni care au pierdut-o este dominată, cum a fost și cazul poporului român de luptă neîntreruptă pentru cîștigarea și apărarea ei. **Nu există în toată istoria pagini mai măreție, adevărate pilde de jertfe și eroism decît cele închinate luptei pentru libertate socială sau națională,** politică sau spirituală. Istoria Greciei antice ar fi palidă fără luptele de la Termopile sau Salamina, după cum cea a Franței ar fi de neînțeles fără marea revoluție din 1789 sau Comuna din Paris, în timp ce istoria noastră și-ar pierde tot farmecul fără bătăliile de la Rovine și Călugăreni sau revoluția din 1848, fără Grivița, Mărășești sau grevele din 1933, fără bătăliile duse împotriva fascismului. În toate acestea — elevii trebuie să înțeleagă — că n-au fost măreție numai faptele de vitejie sau spiritul de sacrificiu, nici amploarea și potențialul uman angajat, ci măreția a fost, întîi de toate, cauza — toate s-au desfășurat sub semnul luptei pentru libertate. Atunci cînd libertatea a fost salvată momentul luptei primește dimensiuni deosebite. Hegel prezentînd războaiele grecilor cu perșii se oprește cu mult discernămînt asupra semnificației victoriei grecești, apreciind valorile pe care le-a pus în evidență, învățăturile ce se pot desprinde în urma acestor lupte. „În istoria universală — arăta el — nu decide măreția evenimentelor, bravura doar formală, nici doar așa-numitul merit, ci valoarea cauzei. În cazul de față, a stat în cumpănă interesul istoriei universale. Au stat față în față despotismul oriental, deci o lume reunită sub un singur stăpîn, iar pe de altă parte state mici ca teritoriu și cu resurse restrînse, despărțite între ele, dar care erau animate de o individualitate liberă. Niciodată n-a apărut în istorie cu asemenea strălucire superioritatea forței spirituale față de inerția masei și anume a unei mase nu de disprețuit" [5].

Războaiele cu perșii, în care grecii și-au apărat libertatea, au fost importante prin victoria celor ce-au apărat libertatea și prin consecințele lor. După aceste războaie lumea greacă a cunoscut cea mai mare dezvoltare atît pe plan politic, cît mai ales pe plan spiritual. Această dezvoltare se poate explica numai prin spiritul libertății — e adevărat limitat de orizonturile lumii sclavagiste — salvat în aceste războaie și promovat după terminarea lor. „Acest război — preciza Hegel — și pe urmă dezvoltarea principalelor state după el, constituie cea mai

[4] „Revista de istorie", tom. 31, nr. 6, 1978, p. 1083.

[5] HEGEL, *Prelegeri de filozofia istoriei*, trad. PETRU DRĂGHICI și RADU STOICHIȚĂ, Editura Academiei R.S.R., 1968, p. 248.

strălucită perioadă a Greciei : întregul sîmbure al principiului grecesc s-a desfăşurat acum deplin, dezvăluindu-se în întreaga sa înflorire" [6].

La lecţii „libertatea" — fie naţională sau socială — este prezentată ca o simplă noţiune ce exprimă starea aceluia care nu depinde de un stăpîn. Dar „libertatea" este, în acelaşi timp, şi o valoare — morală sau politică — ceea ce înseamnă că ea este cunoscută numai în măsura în care oamenii îi acordă preţuirea cuvenită, avînd în vedere că ea reprezintă o condiţie a dezvoltării. Încadrarea lecţiei de istorie în această perspectivă axiologică dă posibilitatea elevului să-şi însuşească nu numai cunoştinţe de istorie — noţiuni, idei, legi etc. —, ci şi atitudini şi comportamente. El va înţelege preţul libertăţii — creează posibilitatea afirmării omului şi comunităţilor umane — cîştigată astăzi de poporul nostru, o va aprecia, cum se cuvine şi, la nevoie, o va apăra. **Rolul libertăţii pentru dezvoltarea fiinţei umane, pentru progresul comunităţilor umane, reprezintă o învăţătură, o „lecţie" a istoriei şi ea trebuie să se traducă, în final, într-o conduită corespunzătoare a elevului, a viitorului cetăţean.**

Dezvoltarea societăţii s-a realizat, de-a lungul vremii, pe multiple planuri, prin mijloace variate şi prin factori care au facilitat sau au întîrziat acest proces. Unul din **factorii** de progres a fost **unitatea politică.** Atunci cînd popoarele şi, mai tîrziu, naţiunile au realizat această unitate, societatea a înregistrat o dezvoltare mai accelerată, în timp ce în lipsa acestei unităţi ea era stînjenită în progresul său. Geto-dacii, ca să dăm un exemplu, au cunoscut o deosebită dezvoltare atunci cînd, în urmă cu 2050 de ani, au realizat, sub conducerea lui Burebista, statul centralizat şi independent. După destrămarea acestui stat rolul geto-dacilor scade şi procesul dezvoltării îşi reduce ritmul şi amploarea. În acelaşi timp tracii, deşi foarte numeroşi, nu s-au impus în istorie din cauza lipsei unităţii lor politice, fapt remarcat chiar de istoricii antichităţii. „După neamul indienilor — arăta Herodot — neamul tracilor este cel mai mare dintre toate popoarele ; dacă ar avea o singură conducere şi ar fi uniţi în cugete, ei ar fi, după părerea mea, de neînfrînt şi cu mult mai puternici dintre toate seminţiile pămîntului" [7]. Aceleaşi considerente se pot face şi în legătură cu celţii, un alt mare popor al Europei antice.

Avînd în vedere rolul unităţii politice în viaţa popoarelor şi naţiunilor, în progresul general al societăţii, în programele şi manualele şcolare, tema acestora ocupă un loc deosebit. La istoria naţională această temă este prezentă în lecţiile de istorie medie şi în cele de istorie modernă. În evul mediu poporul român a fost nevoit să trăiască, la fel ca multe alte popoare, în mai multe state, cu toate că între diferite provincii româneşti, ca expresie a unităţii de neam, erau strînse legături economice, politice şi culturale. Poporul român dorea să-şi înfăptuiască şi unitatea politică sub forma unui singur stat, pentru a se putea dezvolta mai bine, pentru a putea purta, cu mai mult succes, lupta împotriva cotropitorilor străini. „Unitatea naţională — arăta Nicolae Bălcescu — fu visarea iubită a voievozilor noştri cei viteji, a tuturor bărbaţilor noştri cei mari, cari întrupară individualitatea şi cugetarea poporului, spre a o manifesta lumii. Pentru dînsa ei trăiră, munciră, suferiră şi muriră. Pentru dînsa Mircea cel Bătrîn şi Ştefan cel Mare se luptară toată viaţa lor îndelungată şi traseră asupră-le năvălirea îngrozitoare a turcilor, pentru dînsa Mihai cel Viteaz cade ucis în cîmpul Turda, pentru dînsa Şerban Cantacuzino bea otravă, pentru dînsa Horia moarte cumplită pe roată suferă" [8]. Lupta pentru unitate statală în istoria noastră, realizată pentru scurt timp, în 1600 pe timpul lui Mihai Viteazul, a îmbrăcat forme diverse. Între acestea amintim una mai puţin menţionată în manuale — refacerea vechii Dacii. În anul 1782, ca să dăm un exemplu, Ecaterina a II-a a făcut propunerea următoare lui Iosif al II-lea : „Acest stat cunoscut odinioară sub denumirea de Dacia, ar putea fi alcătuit din provinciile Moldovei şi Valahiei... sub un suveran din religie creştină dominantă în aceste state... Acest stat ar fi cu domnie ereditară şi cu totul independant şi nu va putea fi niciodată anexat de Rusia, nici de Austria" [9]. Refacerea vechii Dacii s-a pus apoi în preajma revoluţiei din 1848 cînd au apărut reviste cu titlu semnificativ — „Magazin istoric pentru Dacia" — sau, la sfîrşitul secolului al XIX-lea, de către mişcarea muncitorească care avea o revistă cu titlul — „Dacia viitoare" etc.

FORMA SPERIOARĂ A UNITĂŢII POLITICE o reprezenta statul naţional care constituie cadrul cel mai adecvat pentru progresul tuturor popoarelor. Statul naţional nu este numai un stat unitar, ci este şi un stat liber, independent. El este şi o expresie politică a libertăţii. Tocmai de aceea formarea statelor naţionale constituie un proces progresist, legic şi general, pe care l-au cunoscut, mai repede sau mai tîrziu, toate naţiunile.

Unirea tuturor românilor într-un singur stat s-a înfăptuit în epoca modernă, în anul 1859 şi s-a desăvîrşit în anul

---

[6] *Ibidem.*

[7] HERODOT, *Istorii*, cartea V, Editura ştiinţifică, 1964, p. 29.

[8] NICOLAE BĂLCESCU, *Opere*, Editura de stat pentru literatură şi artă, 1952, p. 182.

[9] A. D. XENOPOL, *Istoria românilor din Dacia Traiană*, vol. IX, ediţia III. Editura Cartea Românească, Bucureşti, p. 208.

1918, atunci cînd s-au creat şi celelalte state naţionale din răsăritul Europei. Destrămarea Austro-Ungariei, la sfîrşitul primului război mondial, a răspuns unei necesităţi istorice. Pe ruinele acestui imperiu se vor înălţa tinerele state naţionale. Marile imperii — şi aceasta este o „lecţie" a istoriei — n-au putut împiedica, cu toată forţa lor, constituirea statelor naţionale. Această „lecţie" a istoriei nu exprimă numai un adevăr, ci reprezintă şi un avertisment pentru cei ce se pun în calea progresului.

Formarea statelor naţionale este prezentată şi la lecţiile de istorie universală. În aceste lecţii este înfăţişat procesul de formare al statului naţional francez, englez, şi spaniol, iar în secolul al XIX-lea cel a statului naţional german, italian, ungar, sîrb, bulgar etc. Constituirea statelor naţionale a marcat la toate naţiunile începutul unui proces al dezvoltării într-un ritm şi de o amploare deosebită.

Din toate acestea rezultă că unitatea politică şi statul naţional au constituit în istorie un factor de progres valabil şi astăzi. În condiţiile socialismului unitatea politică îmbracă forme superioare — unitatea întregului popor în jurul partidului.

Elevii cunoscînd rolul unităţii politice şi a statelor naţionale în progresul general al societăţii învaţă, de fapt, să le preţuiască şi la nevoie să le apere. În felul acesta o altă „lecţie" a istoriei, o altă învăţătură a ei contribuie la formarea unor atitudini şi comportamente pentru viitorul om al muncii şi cetăţean.

Cultura nu este numai un aspect al dezvoltării, ci şi un mijloc care contribuie la progresul societăţii. Ştiinţa, întotdeauna, dar mai ales în epoca modernă şi contemporană, a contribuit la dezvoltarea economiei popoarelor, în timp ce arta şi filozofia a participat la formarea morală şi politică a oamenilor. Din lecţiile de cultură, care în ultimul timp ocupă un loc important în programele şi manualele şcolare, elevii învaţă şi cunosc valorile fundamentale ale unităţii — adevărul, binele şi frumosul —, învaţă să aprecieze ceea ce este durabil în activitatea omenească. În acelaşi timp, la aceste lecţii, elevii îşi dau seama că prin cultură popoarele s-au apropiat, s-au împrietenit şi au colaborat în străduaniile generale spre progres şi prosperitate.

Cultura românească, prin specificul ei, a contribuit la apropierea între popoare fiind o sinteză originară între cultura orientală şi occidentală. Nicolae Iorga în anul 1911 arată, în conferinţa „Două concepţii istorice", că civilizaţia românească este o sinteză în care „energia şi iniţiativa naţională a ştiut să contopească într-un tot armonic, potrivit cu situaţiile şi aptitudinile noastre, caracterele civilizaţiei occidentale şi a celei orientale, ale cărei moştenitori legitimi şi integrali am fost, păstrînd în versiunea aceasta românească aşezăminte şi legi care nu se mai pot găsi în forme anterioare după spulberarea arhivelor Bizanţului şi ale ţărilor slave" [10].

În acelaşi timp românii au promovat, în spiritualitatea europeană, poate mai mult ca alţii, cultura orientală, mai ales pe cea indiană prin D. Cantemir, M. Eminescu, B. P. Hasdeu, Gh. Coşbuc, N. Iorga, Ion Pillat, Mircea Eliade ş.a., iar în ţara noastră această cultură este mai mult apreciată ca în altă parte [11].

De asemenea, am contribuit direct la dezvoltarea culturală a popoarelor vecine, după cum, în ţara noastră naţionalităţile conlocuitoare, în trecut ca şi astăzi, au avut posibilitatea să se afirme şi pe plan cultural.

În lecţiile de istorie universală cultura altor popoare este cunoscută de elevi nu numai în momentele ei de vîrf — cea antică, din vremea renaşterii sau epoca modernă —, ci în reprezentările ei particulare, ale fiecărui popor în parte.

Cultura naţională şi universală prezentată detaliat şi explicată corect, contribuie la formarea convingerilor că această creaţie a umanităţii trebuie păstrată cu grijă, că ea trebuie promovată şi astăzi în politica de apărare a păcii şi de întărire a prieteniei între popoare.

Considerăm că istoria patriei şi cea a altor popoare ocupă un loc corespunzător în procesul de învăţămînt din ţara noastră. De asemenea, se poate aprecia că istoria ca ştiinţă cu bogate tradiţii de la D. Cantemir, la N. Bălcescu, de la A. D. Xenopol la Vasile Pîrvan şi Nicolae Iorga — este cinstită în ţara noastră după cum se cuvine, că ea este apreciată şi pe plan internaţional. În anul 1971 a avut loc la Bucureşti Congresul internaţional de studii bizantine, iar în curînd, tot în capitala ţării noastre, se va desfăşura al XV-lea Congres internaţional de ştiinţe istorice. Este o cinste pentru ţara noastră, pentru istoria pe care noi o predăm în şcoli.

Istoriografia românească şi predarea istoriei în şcoala românească contemporană pun în evidenţă marele rol formativ al acestei ştiinţe. Nicolae Iorga arată că „istoria nu numai că se lasă în mijlocul vieţii, dar o lărgeşte prin perspectiva imensă a trecutului, prin presimţirea viitorului fără capăt. Nu există disciplină omenească prin care să ne facem mai sociabili, mai altruişti, mai iubitori de om şi de viaţă" [12]. Aceste cuvinte exprimă un omagiu fierbinte adus, de un mare istoric, rosturilor contemporane ale istoriei.

---

[10] Fragment reprodus de OLGA CICANCI în vol. *Nicolae Iorga — istoric al Bizanţului*, Editura Academiei R.S.R., Bucureşti, 1971, p. 222.

[11] LUCIAN BLAGA, *Isvoade*, Editura Minerva, Bucureşti, 1972, p. 134—136.

[12] NICOLAE IORGA, *Generalităţi cu privire la studiile istorice*, Bucureşti, 1911, p. 43.

„Pädagogik"

Colecția pe anul 1979 a revistei „Pädagogik" („Pedagogie") este reprezentativă pentru conținutul bogat și variat al acestui organ de presă lunar al Academiei de științe pedagogice din R. D. Germană.

Rubrica lunară *Pentru o calitate sporită a învățămîntului* este un „forum pedagogic" în care se dezbat aspecte ale *modernizării și perfecționării* procesului instructiv-educativ. O problemă centrală o constituie formarea la elevi a unei concepții științifice despre lume, obiectiv educativ la realizarea căruia participă toate disciplinele de învățămînt. O experiență fructuoasă în acest sens în domeniul biologiei este prezentată în numărul 4.

Un articol de Hannelore Fromm atrage atenția asupra necesității de a se acorda o importanță sporită unității dintre factorii rațional și emoțional în conducerea activității elevilor, exemplificînd cu experiența unor lecții de socialism științific, iar Ulrike Linde se ocupă de modalitățile însușirii de către elevi a valorilor și normelor morale (nr. 6).

Caracterul practic, aplicativ, al articolelor este dat de preocuparea autorilor lor de a nu se limita la enunțarea unor idei generale, ci de a reflecta modul în care acestea dobîndesc realitate în viața școlii. Astfel, probleme de conținut, organizare și desfășurare a procesului de învățămînt privind concentrarea asupra esențialului, unitatea dintre dezvoltarea personalității și a colectivului, crearea la elevi a unei motivații pornite de la legătura cu viața sau stimularea fiecărui elev sînt tratate pe baza unor exemple din predarea limbilor străine, istoriei și chimiei. Abordarea didactică a raportului dintre dezvoltarea individuală și relațiile de colaborare din cadrul colectivului clasei apare, în cadrul rubricii amintite, ca o premisă importantă, a realizării obiectivelor instructiv-educative. Edgar Rausch dedică, în numărul 4, un studiu cu caracter teoretic sporirii calității învățării prin relațiile colective și activitățile realizate în colaborare, referindu-se, printre altele, la rolul comunicării verbale în procesul colectiv de învățare și la necesitatea unei bune coordonări a activităților.

În scopul perfecționării *pregătirii metodice* a cadrelor didactice sînt publicate articole care pun accentul nu numai pe necesitatea de a cunoaște metodele moderne, ci și de a le stăpîni și a le putea aplica în funcție de conținut și de specificul clasei (Monika Rönsch, nr. 6), precum și pe importanța activizării în procesul de învățămînt (Manfred Baumann, nr. 2). Problematizarea (realizabilă chiar în condițiile contradicției dintre timpul scurt și necesitatea transmiterii unui conținut abundent) și stimularea elevilor la realizarea de experimente constituie modalități de activizare (Jochen Becher, nr. 2; R. Gehlhoff și U. Haucke, nr. 7—8).

Revista „Pädagogik" dedică în fiecare număr articole *problemelor de educație*. Se accentuează rolul experienței sociale în procesul educației comuniste a tineretului (Fred Nehmer, nr. 7—8), al dezvoltării conștiinței socialiste, realizîndu-se interconexiunea dintre dobîndirea de cunoștințe științifice și de experiență socială. Un diriginte (Renate Hoffmann, nr. 10) relatează din experiența sa de planificare și realizare a complexului proces de educație comunistă, în strînsă colaborare cu părinții și organizația de tineret, bazîndu-se pe capacitatea de autocunoaștere și autoapreciere a elevilor. Multiple exemple din domeniul studierii literaturii, istoriei, matematicii sau geografiei urmăresc să ofere modalități concrete de formare a atitudinii active a elevilor față de viață în procesul de învățămînt (W. Radtke, B. Rehak, H. J. Schütt, nr. 6).

Educația în spiritul moralei comuniste și legătura ei cu concepția despre lume sînt privite din perspectiva ideologiei marxist-leniniste și a sarcinilor puse de partid în fața școlii.

Preocuparea pentru problema *politehnizării învățămîntului*, a educației prin muncă și pentru muncă este vizibilă în articole care îmbină perspectiva teoretică și rezultatele experienței concrete. Ocupîndu-se de legătura dintre educația prin muncă și educația patriotică, prin utilizarea potențelor învățămîntului politehnic, W. Vandamme (Supliment nr. 3) prezintă pe baza cercetărilor efectuate într-o întreprindere în care elevii claselor VIII, IX și X își desfășoară practica productivă — modalități de a-i face pe tineri conștienți de rolul lor de producători care contribuie la îndeplinirea planului întreprinderii și la progresul patriei, de a-i educa în spiritul disciplinei în muncă și al grijii față de proprietatea socialistă. Disciplina socialistă a muncii este tratată sub dublul ei aspect — de cerință socială și sarcină educativă (P. Kroh, J. Schmollack, K.H. Thieme, nr. 7—8), în timp ce alte articole se ocupă de principiul patronării școlii de către întreprindere.

Fred Postler oaspete al țării noastre cu ocazia celui de-al V-lea Seminar al țărilor socialiste în domeniul politehnizării învățămîntului din 1976, prezintă în numărul 4 cel de-al VI-lea seminar, care s-a desfășurat în R. P. Bulgaria — în octombrie 1978 — urmărind următoarele probleme principale: necesitatea racordării educației muncii la cerințele progresului tehnico-științific; apropierea de muncă și viață a predării științelor; unitatea dintre educația politică, morală și a muncii; întărirea legăturilor dintre școli și întreprinderi; perfecționarea căilor și metodelor de orientare profesională a elevilor; dezvoltarea creativității.

Prin tematica abordată, prin stilul clar și concentrat în care sînt scrise articolele, revista „Pädagogik" aduce o contribuție însemnată la rezolvarea problemelor de actualitate și de perspectivă ale învățămîntului din R. D. Germană.

Gheorghe *LAZARESCU*

(Urmare din pag. 55)

În ansamblul muncii intelectuale se acordă un loc important *lecturii*, explicabil dacă ținem seama de aprecierea ce se dă *muncii cu cartea*. Capitolul dedicat lecturii (autor: Costache Olăreanu), care dezbate probleme ca: psihopedagogia lecturii, lizibilitatea, redundanța și litera lecturii, motivația, tipuri de reacție, ritmul lecturii etc., se distinge nu numai printr-o fundamentare științifică semnificativă, dar constituie totodată o convingătoare pledoarie pentru o lectură care presupune participare activă, recrearea ideilor autorului, cititorul devenind într-un fel părtaș la actul de creație. Considerăm, în același timp, că ar fi meritat o atenție deosebită așa-zisa „lectură științifică", adică a textelor științifice și a documentelor. Tot astfel nu ne putem explica de ce paragrafele privind lectura eficientă, abstragerea ideilor principale, nu au fost integrate în acest articol.

Cu totul remarcabil ne apare capitolul cu privire la *Metodele și tehnicile de predare a informațiilor*, autoare Georgeta Lăzărescu. Capitolul se constituie într-o adevărată introducere în această disciplină, cititorii găsind cunoștințe deosebit de utile cu privire la folosirea surselor de informare — pri-

mare și secundare —, indexarea coordonată, elaborarea și utilizarea unui fișier personal în munca intelectuală etc. În concepția autoarei, informațiile trebuie privite dintr-o perspectivă dinamică și nu ca o acumulare statică, fiind prelucrate, restructurate, integrate în cunoștințele și experiența anterioară. Numai astfel ele devin stabile, operative, utilizabile în viață, în scopuri practice. Metodele propuse corespund acestor cerințe.

Unele capitole sau paragrafe ale lucrării, raportate la complexitatea activităților sau instituțiilor la care se referă, deși conțin multe informații și îndrumări utile, produc un sentiment de insatisfacție. Regrupate sau integrate în alte capitole, ar fi primit altă semnificație, chiar sub forma lor actuală. Astfel, capitolul care se ocupă de munca în bibliotecă, care reprezintă, după părerea noastră, un aspect esențial al „informației documentare", în forma sa actuală, minimalizează importanța acestei activități.

În ansamblu, lucrarea se constituie drept o introducere în munca intelectuală, cu o solidă fundamentare teoretică, deschizînd perspective largi pentru acei care tind spre însușirea unui stil propriu al acestei activități.

TIBERIU TRUȚER

ILIE POPESCU—TEIUȘAN
(1895—1980)

La 5 aprilie 1980 a încetat din viață profesorul emerit Ilie Popescu-Teiușan, remarcabil pedagog român contemporan.

S-a născut în satul Teiuș, comuna Scornicești, la 2 februarie 1895. Cursurile secundare le-a făcut la Rîmnicul Vîlcea, iar pe cele universitare la Universitatea din Iași, obținînd diploma de licență cu distincția „Magna cum laude".

Și-a început cariera didactică în anul 1918, ca învățător în satul Săltănești din județul Olt, apoi, după examenul de capacitate pentru învățămîntul secundar, a trecut ca profesor de pedagogie în învățămîntul normal, mai întîi la școala normală din Șendriceni, județul Dorohoi (1924—1926), apoi la Craiova. Timp de aproape trei decenii a funcționat ca profesor și director al Școlii Normale din Craiova. În 1963 Ilie Popescu-Teiușan a fost încadrat ca șef de sector la Institutul de științe pedagogice și a condus, pînă în 1969, sectorul de istoria pedagogiei.

Profesorul Ilie Popescu-Teiușan a desfășurat o prodigioasă activitate didactică și științifică, cunoscută și apreciată în sfera pedagogilor din țara noastră și de peste hotare. A depus o fecundă muncă de cercetare a fenomenului educației în școala românească, care s-a concretizat într-un șir lung de publicații. Bogata sa activitate științifică îl situează printre pedagogii de prestigiu din perioada interbelică.

Dintre lucrările sale menționăm: un **Almanah al școlii și familiei** (1935—1936, 1936—1937); **Istoria pedagogiei pentru școlile normale și seminarii** (1935); **Pedagogia comunităților de muncă** (1940); **Contribuții la studiul legislației școlare române. Legea instrucției publice din 1864** (1963); **Ateneul Român** (1968), **August Treboniu Laurian** (1970) — în colaborare cu V. Netea — precum și numeroase studii. Ultima sa lucrare apărută în 1975 este intitulată **Pedagogi și oameni de școală din România.**

Profesorul Ilie Popescu-Teiușan a fost un spirit profund, clar, și a desfășurat o vastă activitate, bazată pe o metodă strict științifică. Era mereu preocupat de noul din pedagogie, mereu pasionat pentru progresul științei, scoțînd la lumină din arhive, cu trudă și migală, date și fapte inedite.

Prin aceste modeste rînduri ne exprimăm prețuirea pentru devotamentul neobosit cu care profesorul Ilie Popescu-Teiușan a știut să slujească școala și pedagogia românească.

BIBLIOTECA „ASTRA"
SIBIU

Victoria Popovici

Sommaire Contents Содержание nr. 5/1980

M. Vasilescu : Jeunesse, heroïsme, abnégation, romantisme révolutionnaire • **L. Vlăsceanu :** Nouvelle fonction de l'école dans les conditions de l'intégration avec la production et la recherche • **L. Ionaș :** L'implication ferme de l'école dans la formation élevée des futurs ouvriers qualifiés • **V. Filipescu :** Le rapport plan d'enseignement-programme-manuel • **R. Dăscălescu, M. Ghivirigă, E. Popescu, D. Salade :** La contribution de l'orientation scolaire et professionnelle pour la préparation de la force de travail • **I. Pușcașu :** Les moyens d'enseignement au service de l'accroissement de l'efficience du processus instructif-éducatif • **M. Perovici :** La méthodologie de l'utilisation des moyens d'enseignement modernes • **H. Ceamurian :** L'accesibilité de l'étude de la physique grâce à l'utilisation des trousses pour les élèves • **R. Constantinescu :** Modalité d'emploi de l'appareillage de laboratoire dans l'étude de la chimie • **I. Ionescu :** Utilisation de l'équipement de laboratoire d'électrotechnique dans l'acte d'enseignement aprentissage • **V. Crețu :** Voies de collaboration interdisciplinaire dans l'enseignement gymnasial • **E. Cazan :** L'activité de groupe-méthode efficiente dans l'enseignement des sicences sociales • **E. Szappanyos :** L'activité indépendante de l'élève dans le cadre des leçons de littérature au lycée • **P. Chirtop :** Propos concernant la solution de certaines équations logarithmiques • **M. Grigoroviță :** Actuelles orientations dans la didactique des langues modernes • * * * Comment réaliser la pratique compacte, comment utiliser efficacement le temps qui lui est réservé ? • **S. Pușcașu, I. T. Radu :** L'inspection spéciale — moyen efficient de perfectionnement des enseignants • **I. Jinga :** Le perfectionnement des directeurs d'école • **T. Mareș :** L'information politique-part de l'éducation ideologique, politique et revolutionnaire chez les élèves • **Gh. Neamțu, A. Fărcaș :** La formation de la conception athéiste-scientifique au lycée.

M. Vasilescu : Youth, heroism, stamina and revolutionary romanticism • **L. Vlăsceanu :** The new function of school under the conditions of integration with production and research • **L. Ionaș :** The steady implication of school in the high training of the future skilled workers • **V. Filipescu :** The relationship curriculum — syllabus — text-book • **R. Dăscălescu, M. Ghivirigă, E. Popescu, D. Salade :** The rôle of school and vocational councilling for training of the labour force • **I. Pușcașu :** Educational aids in the help of the increase of the efficiency of the instructive--educational process • **M. Perovici :** Methodology of using the modern means of education • **H. Ceamurian :** The accesibility of studying physics by using pupils' tool kits • **R. Constantinescu :** Ways of using lab equippment in studying chemistry • **I. Ionescu :** Using the equippment of the electrotechnique lab in the teaching learning process • **V. Crețu :** Directions of interdisciplinary cooperation in gymnasial education • **E. Cazan :** Team-work — an efficient way in teaching social-sciences • **E. Szappanyos :** Pupil's independent activity within the literature classes in the lycée • **P. Chirtop :** On solving some logarithmic equation • **M. Grigoroviță :** Contemporany directions in teaching foreign languages : • **S. Pușcașu, I. T. Radu :** Special inspection — an efficient way of improving the teaching staff's skill • **I. Jinga :** Improving the headmasters' skills • **T. Mareș :** The political information — integrant part of ideological, political and revolutionary pupil's training • **Gh. Neamțu, A. Fărcaș :** The training of the atheistic-scientific conception in the lycée

М. ВАСИЛЕСКУ, Молодость, геройство, самоотверженность и революционный романтизм • **Л. ВЛЭСЧАНУ,** Новая функция школы в условиях интеграции с исследованием • **Л. ИОНАШ,** Твердая имплнкация школы в высшсей подготовке будущих квалифицированных рабочих • **В. ФИЛИПЕСКУ,** Отношение учебный нлан-программа-учебник **И. ПУШКАШУ,** Средства обучения в поддержку роста эффективности инструктивно-воспитательного процесса • **Р. ДЭСКЭЛЕСКУ, М. ГИВИРИГЭ, Е. ПОПЕСКУ, Д. САЛАДЕ,** Школьная и профориентация и подготовка рабочей силы • **М. ПЕРОВИЧ,** Методика использования современных средств обучения • **Р. КОНСТАНТИНЕСКУ,** Модальности использования оборудования в лаборатоpе химии • **И. ИОНЕСКУ,** Использование снаряжения лаборатории электротехники в акте преподавания-обучения • **В. КРЕЦУ,** Направления межпредметного сотрудничества в гимназиальном образовании • **Е. КАЗАН,** Групповая работа-эффективный метод преподаваняа общественных наук • **Е. САПАНИОС,** Самостоятельная деятельность ученика в кадре уроков литературы в лицее • **П. КИРТОП,** В связи с решением некоторых логарифмических уравнений • **М. ГРИГОРОВИЦЭ,** Новые ориентации в преподавании иностранных языков • xxx Как проводить сплошную практику, как эффективно использовать назначенное ей время • **С. ПУШКАШУ, И. Т. РАДУ,** Специальная инспекция-эффективное средство усовершенствования дидактических кадров • **И. ЖИНГА,** Усовершенствование школьных директоров • **Т. МАРЕШ,** Политическая информация в школе и развитие революционного духа учеников.

1 iunie
Bucuria Copiilor

1 IUNIE

Pentru copiii dumneavoastră, de la 15 mai la 15 iunie, magazinele comerțului de stat au organizat „LUNA DESFACERII MĂRFURILOR PENTRU COPII"

Cumpărați în aceste zile, articole de îmbrăcăminte ce le veți dărui copiilor dumneavoastră de 1 IULIE

În magazine vă așteaptă :

– confecții (rochițe, fuste, sarafane, pantaloni, compleuri, costume) cu o linie proprie modei anului 1980, cu broderii și accesorii metalice ;

– încălțăminte ușoară, flexibilă, comodă, rezistentă, cu fețe din materiale textile sau din piele.

I 4133.

REVISTA DE PEDAGOGIE

DIN CUPRINS:

PRINCIPIILE ȘI METODELE DE ÎNVĂȚĂMÎNT ÎN LUMINA DIDACTICII CONTEMPORANE de M. Ionescu ● MANUALUL ȘCOLAR – CERINȚE ȘTIINȚIFICE ȘI PSIHOPEDAGOGICE de E. Păun ● MODELE DE PROIECTARE A ACTIVITĂȚILOR ȘCOLARE de V. Popeangă ● STRATEGII, METODE ȘI PROCEDEE DE IMPULSIONARE A PROCESELOR DE PREDARE ȘI ÎNVĂȚARE de I. Neacșu ● CUM ÎNFĂPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI ? de S. DIMA.

6

ANUL XXIX, iunie, 1980

INSTITUTUL DE CERCETĂRI PEDAGOGICE ȘI PSIHOLOGICE

1980
11 IUL 201
9
IUL 2005

REVISTA DE PEDAGOGIE

6/1980

MIRON IONESCU — Principiile și metodele de învățămînt în lumina didacticii contemporane 1

EMIL PĂUN — Manualul școlar — cerințe științifice și psihopedagogice . . . 5

CONDUCEREA ȘTIINȚIFICĂ A PROCESULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT

VALERIU NEȘTIAN — Cercetarea științifică și progresul școlii 8

VASILE POPEANGĂ — Modele de proiectare a activităților școlare 10

MIRCEA VLĂDUȚ, VASILE MOLAN — Inspecția școlară — metodă complexă de coordonare și control, pe baze științifice, a învățămîntului 13

EUGEN NOVEANU — Spre o abordare complexă a procesului de învățare a limbii străine 20

TUDOR OPRIȘ — O viziune realistă a relației profesor-elev, de pe poziția ambilor parteneri 24

MODERNIZAREA PROCESULUI DE PREDARE-ÎNVĂȚARE

IOAN NEACȘU — Strategii, metode și procedee de impulsionare a proceselor de predare și învățare 27

CONSTANTIN PUFAN — Implicații ale afectivității în condiționarea conduitei la debilii mintal și la imbecili 32

PROGRAMELE DE PERFECȚIONARE ÎN DEZBATEREA PERSONALULUI DIDACTIC

VALDEMAR POPA — Completitudinea — cerință esențială a programelor de perfecționare 35

ZOE MUREȘAN, AURELIA BĂDĂI — O problematică diferențiată 37

ANA CRIȘAN, PETRU IRIMESCU — Calitatea de instrument metodologic . . . 38

VALENTIN CIOBANU — Accentuarea caracterului practic-aplicativ 39

VASILE V. POPESCU — Programa profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice inginerești 42

DIDACTICA MODERNĂ A INSTRUIRII PRIN MUNCĂ

SILVIA DIMA — Cum înfăptuim practica compactă, cum utilizăm eficient timpul destinat ei? 50

ORIENTAREA ȘCOLARĂ ȘI PROFESIONALĂ

DUMITRU VÎRLAN — Grupul școlar de petrol din Tîrgoviște 55

ION TITUS PERȘOIU — Liceul agroindustrial din Ciorogîrla 57

FRUMUSEȚEA MESERIEI

TEODOR RAPOTAN, LILICA IVĂNESCU — Furnalistul 59

ANGHEL GHENEA — Constructorul 64

CĂRȚI-IDEI

DINUȚA MARIN — O luptă literară 49

DOINA CALOMFIRESCU — Limbaj și gîndire 62

PAVEL MUREȘAN — Dicționar enciclopedic de psihologie 63

BREVIAR

NICOLAE DRAGOTĂ — Inițiativă cu mari rezonanțe educative 7

N. N. CEAUȘESCU — Educația fizică în școlile scandinave 54

T 4133

PRINCIPIILE ȘI METODELE DE INVĂȚAMINT IN LUMINA DIDACTICII CONTEMPORANE

MIRON IONESCU

1977

Abordarea sistemică a procesului didactic ușurează înțelegerea structurii unei situații instrucționale eficiente, a locului și rolului fiecărei verigi în sistemul respectiv. Numărul componentelor, conținutul lor, interrelațiile dintre ele sînt analizate de diferiți autori. De exemplu, Bloom consideră că schema bloc a strategiei didactice are următoarele verigi : obiectivele educaționale, conținutul învățămîntului, strategia didactică **și tehnologia cunoașterii și a evaluării pregătirii elevilor. Componentele de bază ale procesului de învățămînt după I. K. Babanski sînt : obiectivele învățămîntului, conținutul învățămîntului,** condițiile didactice **(care cuprind și principiile** (subl. ns.), **formele de activitate a cadrelor didactice și a elevilor,** metodele de activitate ale cadrelor didactice și elevilor, **analiza și autoanaliza rezultatelor învățămîntului. I. Cerghit consideră că verigile unei acțiuni didactice eficiente sînt : obiectivele și sarcinile, participanții (ca agenți ai acțiunii, profesori și elevi), conținutul,** normele (principii, reguli), **formele de organizare a muncii (colective, pe echipe, individual),** metode și mijloace de înfăptuire a acțiunii, **rezultate (performanțe școlare), evaluarea.**

REȚINEM CĂ TOȚI AUTORII MENȚIONAȚI consideră principiile și metodele drept componente esențiale, subliniind faptul că acestea nu pot lipsi din structura unei acțiuni instructiv-educative oricît de simplă sau de complexă ar fi aceasta.

Dealtfel, didactica actuală prin funcțiile sale, teoretică și practică, evidențiază locul principiilor învățămîntului și implicit caracterul dinamic al metodelor. Astfel, prin funcția de cunoaștere didactica cercetează un sector al activității sociale — învățămîntul și instrucția — dezvăluind legități ale fenomenului didactic, explicînd cauzele care determină rezultate mai bune, găsind relațiile dintre influențele instructive și dezvoltarea elevilor etc. Prin funcția practică, didactica pune la dispoziția profesorilor principii, norme pentru activitatea lor pentru ca mesajul și influențele sale să aibă rezultate pozitive. Altfel spus, principiile ușurează alegerea strategiilor de lucru și asigură operaționalitate acestora.

Caracterul general normativ (direcțional) al principiilor învățămîntului, dinamica metodelor sînt mai bine înțelese dacă luăm în vedere cîteva din particularitățile domeniului în care acționează pedagogia învățării. Este vorba de excepționala complexitate, variabilitate și diversitate a fenomenelor și proceselor de instrucție și educație care fac ca procesul didactic să se desfășoare de obicei neunivoc, ceea ce înseamnă că acțiunea conjugată a unor factori obiectivi și identici de instruire și educare (aceleași programe, metode, mijloace tehnice, forme de activitate) are în fiecare caz particular rezultate mai mult sau mai puțin diferențiate în funcție de particularitățile factorilor subiectivi și ale circumstanțelor necontrolabile care influențează desfășurarea procesului instructiv-educativ.

În această situație de aparentă incertitudine, principiile, grație rolului lor normativ, „fac ordine" în activitatea profesorului și a elevilor și ușurează totodată alegerea strategiei adecvate. Fiind științific fundamentate pe datele gnoseologice și psihopedagogice, **principiile didactice** servesc drept îndrumar în desfășurarea procesului de învățămînt. Ele sînt norme generale de organizare și desfășurare a procesului instructiv-educativ, care au la bază raportul de condiționare dintre natura copilului, scopul educației și știință, pe de o parte, și efectele instructiv-educative pe de altă parte [9 ; p. 321].

Pedagogia a fost preocupată de formularea unor principii care să reprezinte pentru educatori norme unitare, teze sau criterii în organizarea și desfășurarea activității lor de instruire și educare a elevilor. Clasicii pedagogiei, în totalitatea lor, au elaborat asemenea teze care exprimau chintesența concepției lor pedagogice. Preocupările deosebite în acest sens se datoresc specificului procesului educațional, naturii obiectului pedagogiei [8].

ÎN ULTIMII ANI SE FACE SIMȚITĂ TENDINȚA de fărîmițare a principiilor, creșterea numărului lor, strădania de a formula cît mai multe principii pentru cît mai multe domenii ale educației. Astfel, alături de principiile didactice, întîlnite în mai toate manualele, nu sînt rare cazurile cînd se vorbește despre prin-

30083

cipiile educației morale, ale educației estetice, de elaborare a programelor, planurilor și manualelor școlare, ale instruirii programate, ale educației în familie, ale muncii pionierești etc.

Tendința de a diviza pe domenii particulare, de a prolifera numărul principiilor poate avea și consecințe negative.

În primul rînd se poate ajunge la o insuficientă discriminare a principiilor, la uniformizarea lor, la diminuarea valorii lor de teze generale.

Procedînd în acest fel, rămîne în continuare separarea tranșantă între instrucție și educație (principii ale didacticii și altele ale educației morale) acum cînd ne străduim să învingem și să realizăm unitatea indisolubilă a informativului cu formativul.

Dintre încercările recente cu care, în bună măsură, sîntem de acord, amintim grupările conform cărora principiile cele așa-zise ale învățămîntului, cu cele, multă vreme numite, ale educației, constituie un corp comun, dînd posibilitatea prefigurării mai clare a sistemului condițiilor educației și a stabilirii mai precise a normelor și exigențelor concrete pentru activități specifice vîrstei, nivelului de pregătire, obiectelor de studiu etc. [8]. Aceasta permite, într-adevăr, conceperea principiilor fundamentale ale educației drept teze generale care exprimă, în totalitatea lor, concepția de bază și orientarea generală a întregului proces educațional. Dar, desigur, sistemul principiilor nu are un caracter închis. Numărul și conținutul lor se modifică în dependență de cerințele noi ale dezvoltării sociale, de progresele realizate în domeniul cercetării pedagogice etc.

Pentru ca modernizarea procesului de învățămînt să corespundă comenzilor sociale „sînt necesare intervenții concomitente și într-o viziune sistemică în toate elementele componente ale acestui proces", adică atît în conținutul și metodele de învățămînt, în formele de organizare ale activității pedagogice, în evaluarea randamentului școlar, cît și în schimbarea concepției pedagogice despre învățămînt în rîndurile personalului didactic [5 ; p. 196]. În acest sens, Hotărîrea Plenarei C.C. al P.C.R. din 18—19 iunie 1973 arată că în procesul de învățămînt, pe baza cercetărilor pedagogice, „se va urmări perfecționarea metodelor de transmitere și însușire a cunoștințelor, va fi diminuată ponderea activităților expozitive și extinsă utilizarea metodelor moderne active, care dezvoltă gîndirea, capacitatea de investigare a elevilor, presupun participarea lor la dobîndirea cunoștințelor, munca independentă, deprinderea de a învăța sistematic și de a aplica în practică cele însușite", subliniindu-se necesitatea „reevaluării actualelor metode didactice" [2, p. 38—39].

În ceea ce privește **metodologia didactică**, de multă vreme se simte nevoia unor clarificări și delimitări în cîmpul de acțiune al acesteia, reconsiderării unor concepte, precizării raportului metodologiei didactice cu principiile învățămîntului și cu formele de activitate instructiv-educativă etc.

ÎN MANUALELE DE PEDAGOGIE, în circulație la noi, metoda este diferit înțeleasă. Se întîlnesc poziții extreme, unele chiar banale, reluînd definiții și clasificări arhicunoscute, ba chiar depășite, de exemplu, metode didactice, metode pedagogice, metode educaționale etc., formulări care creează dificultăți în înțelegerea locului și rolului lor deoarece nu este evident criteriul grupării, scopul folosirii și nici dinamica acestora care trebuie să oglindească nivelul de dezvoltare a școlii, preocupările pentru continua perfecționare a procesului educațional.

În ultimul timp s-au obținut progrese notabile în acest sens, fapt ce poate reieși din compararea capitolelor care tratează metodele de învățămînt în două lucrări de referință din momente diferite ale dezvoltării învățămîntului nostru [7, 8].

Diferențele sînt semnificative, ele dezvăluind saltul realizat în acest compartiment foarte dinamic al pedagogiei învățării. Dacă am lua în atenție lucrări care abordează în exclusivitate metodologia didactică [6] am avea un tablou și mai cuprinzător și edificator al sistemului metodelor și implicit al dezvoltării didacticii. Dealtfel, istoria metodelor, de la primele forme (comunicarea orală sub forma narațiunii, a povestirii) la conversația maieutică, la cele impuse de apariția tiparului, la cele utilizate de curentele „educației noi" și „educației libere" și pînă la cele din arsenalul didacticii contemporane, ne relevă o evoluție și dezvoltare care merge în sensul creșterii eficienței activității didactice. Retrospectiva făcută de I. Cerghit [6] surprinde progresul realizat în acest plan și dezvăluie continuitatea și lărgirea sensibilă a repertoriului metodologiei didactice.

Metodele verbale, cîndva singurele modalități, azi acționează în consens cu altele pe care necesitățile sociale și practica școlară le-au impus. Ele nu pot fi înlăturate pentru că, așa cum spune J. Bruner, educația rămîne o problemă de comunicare și ca orice act de comunicare ea va utiliza cuvîntul, că prezentarea unor realități are nevoie de propoziționalizare, de integrare conceptuală prin intermediul cuvîntului. Transmiterii orale i se recunoaște o mare flexibilitate, ceea ce îi conferă profesorului spontaneitate și putere de adaptare cu ușurință la specificul temei, la nivelul intelectual al auditoriului, la disponibilitățile de timp și de condiții materiale [4].

În arsenalul didactic un loc din ce în ce mai bine precizat este necesar să-l ocupe metodele care determină reflecția

personală. J. Piaget afirmă că reflecția interioară și abstractă se impune ca una dintre cele mai productive metode avînd o mare valoare descoperitoare. Pornind de la aceste idei, considerăm foarte binevenită sublinierea „...operînd în plan interior cu obiecte și fapte imaginative, reflecția este generatoare de noi structuri operatorii și cognitive. Construcțiile deliberate ale gîndirii și ale imaginației sînt de neconceput fără meditație personală. Fără reflecție nu există cunoaștere, elaborare, creație ; simpla informație nu este adevărată cunoaștere" [6].

Îndrăznim să susținem că aceste ultime idei sînt un real memento pentru oamenii școlii care este necesar să găsească tot mai mult loc pentru reflecția personală a elevilor și substanțializarea ei. Evident, aceasta implică descongestionarea elevilor, reducerea supraîncărcării, găsirea și organizarea rațională a timpului necesar studiului individual și reflecției.

Raportul dintre principiile învățămîntului și metodologia didactică, dinamica acestor categorii pedagogice, atît în plan teoretic, cît și în plan practic, sînt condiționate de înțelegerea caracterului iterativ al predării și învățării. Datorită faptului că multă vreme greutatea specifică a căzut pe predare, didactica s-a preocupat în primul rînd de reglementarea acesteia și a început încet, încet să se reînnoiască cercetînd și condițiile optimizante ale învățării. În prezent didactica are de rezolvat, mai ales pe plan practic, relațiile dintre predarea profesorului, pol al didacticii clasice și învățarea elevului — centru de interes al pedagogiei moderne.

CARACTERUL DINAMIC ȘI PERMANENTA DESCHIDERE spre înnoire a metodelor didactice trebuie să se facă mai mult simțite în activitatea slujitorilor școlii, întrucît optimizarea metodologiei didactice deține un rol important în procesul de perfecționare a învățămîntului. Aproape fiecare metodă cunoscută tinde să îmbrace noi forme și variante. Pe de altă parte, metodele și procedeele se îngemănează frecvent în cele mai variate moduri, în cadrul unei metodologii didactice complexe și moderne, bazată, printre altele, pe înțelegerea și aplicarea novatoare a principiilor didactice.

În cele ce urmează facem cîteva exemplificări :

Astfel, principiul intuiției trebuie privit și aplicat în practica educațională în interrelație cu celelalte principii, îndeosebi cu principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale și cu principiul participării active și conștiente a elevilor în procesul de asimilare a cunoștințelor, de formare a priceperilor și deprinderilor.

În condițiile perfecționării învățămîntului succesele înregistrate de „didactica psihologică" apare cu claritate necesitatea depășirii vechii concepții simpliste privind înțelegerea esenței și a locului intuiției în procesul instructiv-educativ, potrivit căreia acesta înseamnă doar un moment inițial, mai mult sau mai puțin static, în însușirea cunoștințelor de către elevi.

În școală se folosesc metode intuitive atît pentru predare, cît și în activitatea individuală de învățare. Din prima categorie fac parte observația, experiența și demonstrația, iar în învățare intuiția este prezentă în inducție și descoperire, concepute însă într-un raport indestructibil cu metodele intuitive de predare. Învățarea prin descoperire este pregătită sistematic în contextul activităților de instruire în care educatorul uzează de metoda observației sau de experiență.

Principiul intuiției să fie aplicat în așa fel, încît prin organizarea adecvată a procesului didactic, în funcție de scopul și conținutul informațional al lecțiilor și al celorlalte forme de activități didactice **să se valorifice la maximum toate funcțiile intuiției.**

Activitatea didactică va fi astfel organizată încît să nu se limiteze niciodată numai la utilizarea unor metode intuitive care se reduc la a furniza elevilor doar imagini perceptive statice și prezentări ale obiectelor, fenomenelor, evenimentelor sau a rezultatelor operațiilor posibile, fără a conduce la o realizare efectivă a lor. Aceasta, întrucît cunoașterea nu se reduce la formarea unei copii figurative a realității, ci constă totdeauna în **procese operative** care au în vedere transformarea realității prin acțiuni obiectuale, sau pe plan interior — prin acțiuni mintale, sesizînd mecanismul acestor transformări și asimilînd astfel obiectele, fenomenele, evenimentele etc. la sisteme de operații sau structuri de transformări [3].

După cum spune H. Aebli, datoria profesorului constă în a crea astfel de situații psihopedagogice, încît elevul să poată construi operațiile pe care trebuie să și le însușească. Pentru aceasta profesorul va apela la schemele anterioare de care dispune elevul și pornind de la ele va dezvolta noua operație. Profesorul trebuie să prezinte materialul intuitiv adecvat acestei activități intelectuale și să vegheze ca studiul noii operații să fie orientat în direcția dorită. Stimularea activismului elevilor și apelarea nu numai la aspectul figurativ, ci mai ales la aspectul operativ al activității cognitive necesită **continuarea intuiției** — ca metodă didactică — **cu „exerciții operaționale".**

Se poate apela la demonstrații pe care urmărindu-le nu doar vizual, ci „interior", elevul va ajunge să le înțeleagă, descoperind operațiile implicate în demonstrația respectivă. Deci, elevul își însușește o operație prezentată numai intuind-o „interior", cînd imitația interioară lipsește, nu mai există asimilare [3, p. 64].

ESTE MERITUL PSIHOLOGILOR ŞI PEDAGOGILOR care se bazează pe principiile metodologice ale „şcolii acţiunii" de a fi relevat faptul că folosirea novatoare a mijloacelor intuitive nu reprezintă doar o modalitate de formare a imaginilor perceptive şi a reprezentărilor, ci prin includerea **acţiunii** în desfăşurarea procesului intuitiv se ajunge la formarea noţiunilor şi a acţiunilor mintale, prin „interiorizarea" acţiunilor practice cu obiecte reale, cu modele obiectuale etc. Aceasta nu înseamnă însă confundarea metodelor şi procedeelor active cu metodele intuitive. După cum spune J. Piaget, „unii pedagogi îşi închipuie că metodele intuitive sînt tot una cu cele active sau că cel puţin ele asigură obţinerea celor mai multe beneficii pe care le procură metodele active" [11 ; p. 65]. La aceste consideraţii s-a ajuns, uneori, în mod eronat, mai ales în urma introducerii în activitatea didactică a mijloacelor tehnice de instruire. Desigur, mijloacele tehnice moderne au anumite atribute care pot face din ele instrumente utile în activitatea didactică. Folosite adecvat, antrenează atît capacităţile cognitive, cît şi sfera afectiv-motivaţională a elevului. Abuzul de imagine însă este la fel de periculos ca şi cel de cuvinte, ajungîndu-se, uneori, la un „verbalism al imaginii" (J. Piaget), Tocmai de aceea, **metodele intuitive** să se **îmbine cu metodele active**, care vin să concretizeze **principiul participării conştiente a elevilor în procesul educaţional.**

Considerăm că înţelegerea şi aplicarea principiului participării conştiente şi active a elevilor la procesul învăţării trebuie să se sprijine astăzi în mare măsură pe **„teoriile operaţionale"** şi pe **„teoriile semiotice"** ale învăţării.

„Teoriile operaţionale" ale învăţării concep modelul procesului de instruire ca dirijare a activităţii psihice a elevilor prin organizarea activităţii obiectuale şi verbale a acestora, realizîndu-se **formarea în etape a acţiunilor mintale şi a structurilor cognitive.** Mijlocul de realizare a acestui tip de instruire este „metoda pe etape", care, plecînd de la elemente de orientare şi acţiuni obiectuale, realizează trecerea la acţiuni verbale (în limbaj extern) şi elemente de orientare imagistice (reprezentări) şi culminează cu operaţii mintale şi elemente de orientare sub forma semnificaţiilor (noţiunilor). Deci, fundamentul psihologic al „teoriilor operaţionale" ale **interiorizării,** conform căruia structurile operaţionale ale gîndirii reprezintă acţiuni practice cu obiectele, transpuse în planul ideal şi desfăşurate ca acţiuni mintale cu imaginile acestor obiecte, reflectînd raporturile lor reale.

În activitatea instructiv-educativă **principiul psihologic al interiorizării** se află în strînsă interdependenţă cu **modelarea** şi cu **principiul acţiunii.**

După cum spune L. B. Itelson [10], **teoria semiotică a învăţării** relevă adevărata valoare funcţională pe care o are în procesul învăţării limbajul, ca instrument al gîndirii şi al instruirii, afirmînd că înţelegerea şi însuşirea relaţiilor logice sînt rezultatul învăţării verbale. Conform **teoriei semiotice a învăţării,** modelul instruirii trebuie conceput ca proces de formare la elevi a sistemelor noţionale generalizate şi a procedeelor de activitate mintală.

ACTIVITATEA DE ÎNSUŞIRE ŞI APLICARE a noţiunilor în cursul instruirii a fost studiată de psihologi şi pedagogi care au reuşit să stabilească procedeele fundamentale ale activităţii mintale necesare pentru formarea noţiunilor corespunzătoare, precum şi mijloacele de învăţare a acestor procedee care pot fi de un real ajutor în organizarea şi desfăşurarea eficientă a muncii instructiv-educative.

În concluzie putem spune că teoria principiilor şi metodelor de învăţămînt urmează să valorifice mai bine rezultatele „şcolii acţiunii" şi ale psihologiei şcolare care deschid noi perspective îmbogăţirii, corelării şi aplicării în instrucţia şcolară a unor principii autentic diriguitoare şi a unor metode operante ; să se bazeze în mai mare măsură pe aplicarea **modelării materiale sau ideale, a instruirii, a instruirii problematizate, a învăţării prin descoperire dirijată,** realizată în contextul problematizării, precum şi a altor metode active.

Aplicarea creatoare a principiilor didactice duce la modernizarea metodologiei didactice şi la creşterea eficienţei metodelor de învăţămînt, conform cu necesităţile şcolii actuale, a cărei linie directoare o constituie realizarea la cote valorice superioare a integrării învăţămîntului cu cercetarea şi cu producţia.

BIBLIOGRAFIE

1. NICOLAE CEAUŞESCU, *Dezvoltarea învăţămîntului, ştiinţei şi culturii,* Editura politică, Bucureşti, 1979.
2. *Plenara C.C. al P.C.R.,* 18—19 iunie 1973, Editura politică, Bucureşti, 1973, p. 38—39.
3. H. AEBLI, *Didactica psihologică,* E.D.P., Bucureşti, 1973.
4. J. S. BRUNER, *Pentru o teorie a instruirii,* E.D.P., Bucureşti, 1970.
5. V. BUNESCU, V. FILIPESCU, *Aspecte ale conceptului de modernizare a procesului de învăţămînt,* „Revista de psihologie", nr. 2, 1974, pag. 196.
6. I. CERGHIT, *Metode de învăţămînt,* ed. II, E.D.P., Bucureşti, 1979.
7. A. DANCSULY, A. MANOLACHE, A. CHIRCEV, D. SALADE, *Pedagogia,* E.D.P., Bucureşti, 1964.
8. A. DANCSULY, M. IONESCU, I. RADU, D. SALADE, *Pedagogie,* E.D.P., Bucureşti, 1979.
9. *Dicţionar de pedagogie contemporană,* E.D.P., Bucureşti, 1979, p. 231—232.
10. L. B. ITELSON, *Teoriile psihologice ale învăţării şi modelul procesului de instruire* în „Caiete de pedagogie modernă", nr. 6, *Probleme de tehnologie didactică,* E.D.P., Bucureşti, 1977, p. 125—142.
11. J. PIAGET, *Psihologie şi pedagogie,* E.D.P., Bucureşti, 1972.

MANUALUL ȘCOLAR — CERINȚE ȘTIINȚIFICE ȘI PSIHOPEDAGOGICE

EMIL PĂUN

Aflat într-o etapă de ample reconsiderări și mutații de ordin calitativ, învățămîntul din țara noastră este supus unor multiple acțiuni de perfecționare în toate compartimentele. După așezările de ordin structural și organizatoric, se întreprind (și e nevoie de mai multă promptitudine și eficiență) măsuri de optimizare a unor segmente esențiale ale sistemului de învățămînt: conținut, tehnologie didactică, modalități de pregătire a cadrelor didactice etc.

După o perioadă de căutări (unele cu reușite) în domeniul perfecționării metodelor și procedurilor didactice, se conturează astăzi preocupări tot mai insistente în domeniul optimizării conținutului învățămîntului. Dacă în privința planurilor și programelor școlare aceste acțiuni se înscriu în continuarea unora deja întreprinse anterior, acțiunea de perfecționare a manualelor școlare nu beneficiază în suficientă măsură de rezultatele unor cercetări anterioare de durată și de profunzime. Cercetările și preocupările din acest domeniu au fost mai sporadice și relativ insuficient finalizate, ceea ce face cu atît mai presantă o amplă acțiune de perfecționare calitativă a manualelor școlare.

Ea presupune, în primul rînd, o serie de clarificări teoretice generale asupra funcției lor și a cerințelor pe care trebuie să le îndeplinească. Aceasta, întrucît în noi condiții se schimbă și unele aspecte ale funcției manualelor, se configurează (alături de cele știute) noi exigențe științifice și psihopedagogice. Perfecționarea elaborării manualelor școlare este impusă tocmai de faptul că ele constituie instrumente de lucru fundamentale pentru elevi, cu efecte informative și formative variate și profitabile pentru construirea personalității viitorului cetățean.

Ele ne apar ca fundamentale atît din perspectiva activității școlare propriu-zise (fiind unul dintre instrumentele ce mijlocesc contactul elevilor cu știința, atît sub raportul conținutului, cît și sub cel al metodologiei), cît și din perspectiva activității postșcolare (inițierea și familiarizarea elevilor cu tehnica lecturii, cu modalități de autoinstruire, formarea motivației și a plăcerii lecturii etc.). Dealtminteri, alături de funcțiile didactice tradiționale, considerăm că funcția de inițiere și familiarizare a elevilor — încă din ciclul primar — cu tehnicile de activitate intelectuală, de activitate cu cartea trece astăzi pe primul plan, fapt ce impune noi exigențe în elaborarea manualelor școlare.

Întrucît ele constituie poarta de intrare în lumea științei, mediatorul către cărțile de mai tîrziu, manualele școlare trebuie să răspundă unor exigențe multiple. Fără pretenția unei abordări exhaustive, vom încerca să le evidențiem pe cele mai semnificative din perspectiva etapei actuale a dezvoltării școlii noastre.

1. Cerințe de ordin științific.

Dincolo de **rigoarea științifică** a cunoștințelor cuprinse în manuale — fapt ce constituie o cerință axiomatică — este necesară respectarea unui ansamblu de exigențe, ce decurg, în cea mai mare parte, din caracteristicile generale actuale ale dezvoltării științei contemporane. Între acestea, una de cea mai mare însemnătate o constituie corelarea adecvată a conținutului manualelor cu nivelul și stadiul actual al dezvoltării cunoștințelor științifice. Așa cum se știe, dezvoltarea științei are ritmuri foarte rapide, ceea ce produce modificări (uneori radicale și spectaculoase) în diferitele sale compartimente. Acest fapt face relativ dificilă realizarea amintitei cerințe, avînd în vedere și nevoia ca manualele să aibă și o anumită stabilitate și durabilitate. Probabil că modalitatea cea mai adecvată de traducere în fapt a acestei exigențe este **prezentarea științei ca proces în permanentă evoluție.**

Aceasta implică asigurarea caracterului deschis al cunoștințelor (și implicit al manualului), cerință ce poate fi realizată, în primul rînd, prin îmbinarea judicioasă dintre caracterul absolut și relativ al adevărurilor prezentate. În acest fel, elevii sînt familiarizați treptat cu relativitatea cunoștințelor științifice, determinată de noile descoperiri științifice, care modifică (total sau parțial) optica asupra unora dintre teoriile sau principiile ce păreau a fi absolute și imuabile. Avem desigur în vedere familiarizarea elevilor cu dinamica științei și implicit cu mutațiile determinate de aceasta.

Efectul cel mai semnificativ al acestui mod de prezentare a cunoștințelor științifice în manuale îl constituie structurarea treptată a unei atitudini adecvate față de adevărurile științifice, înțelegerea faptului că știința nu e o sursă de adevăruri imuabile. Elevii vor înțelege treptat că alături de cunoștințe (relativ) stabile există o serie de adevăruri în curs de structurare, a căror prezentare ca atare în manuale constituie o cerință imperioasă. Dificultatea respectării acestei cerințe decurge, mai ales, din relația ce se stabilește între logica științei și logica didactică. Aceasta din urmă, care stă la baza elaborării manualelor, este guvernată de norme specifice (cum ar fi specificul obiectului de învățămînt, caracteristicile de vîrstă ale elevilor, corelația cu cunoștințele anterioare etc.). Asimilarea și transcrierea în structura manualelor a unora dintre normele ce guvernează logica științei constituie însă o necesitate stringentă. Ea se va realiza în modalități specifice, în funcție de caracteristicile obiectului de învățămînt (de exemplu: discipline umaniste sau științifice) și de nivelul de vîrstă al elevilor.

O altă cerință importantă o constituie asigurarea unei **structurări a cunoștințelor** care să corespundă evoluțiilor actuale ale diferitelor științe. Se știe că una dintre tendințele cele mai semnificative din această perspectivă o constituie **integrarea științelor,** fenomen cu multiple consecințe. Printre acestea (pe lîngă apariția disciplinelor de graniță) cea mai însemnată este **interdisciplinaritatea.** Se poate spune că cele mai multe manuale sînt departe de această tendință. Domină încă manualele de tip exagerat monodisciplinar, care le structurează elevilor o imagine deformată, unilaterală și statică asupra unui domeniu care este prin excelență dinamic și înscris într-un amplu sistem de conexiuni pluri, inter și intradisciplinare. Iată de ce se impune ca în viitor manualele să concretizeze cît mai adecvat și această realitate a științelor contemporane.

În fine, am mai adăuga o cerință, a cărei respectare este făcută din ce în ce mai necesară de către acumularea vertiginoasă a cunoștințelor din diferite domenii ale științei. Este vorba de **selecția judicioasă a cunoștințelor** ce vor fi cuprinse în manualele școlare. Evitarea enciclopedismului este absolut necesară și toți autorii de manuale sînt de acord cu acest lucru. Cum să fie el tradus în practică, această chestiune suscită încă discuții și controverse, ce merg de la ideea că manualele trebuie să cuprindă (esențializat) ansamblul tuturor adevărurilor științifice, pînă la ideea că în manuale trebuie prezentate cu precădere (sau numai) ultimele descoperiri științifice din diferite domenii. În fapt, selecția cunoștințelor este un proces complex, cu mai multe aspecte: aspecte cantitative, ce implică asigurarea unui optim cantitativ accesibil elevilor și suficient pentru asimilarea aspectelor fundamentale ale unei discipline științifice; aspecte calitative, care presupun echilibrul dintre datele descriptive și cele explicative, selectarea unor cunoștințe fundamentale sau de bază etc.

Cînd discutăm despre selecția cunoștințelor trebuie să subliniem că ea este determinată atît de criterii științifice (evoluția și stadiul științei, necesitatea de a reflecta cîștigurile recente și semnificative ale științei), cît și pedagogice (cerințe metodice, caracteristici ale dezvoltării psihice etc.).

2. Cerințe psihopedagogice

Există multiple cerințe de ordin psihopedagogic ce se impun a fi respectate, de la nivelul de accesibilitate al manualelor (evitînd simplificări și vulganizări nedorite) pînă la modul de prezentare a schemelor și ilustrațiilor (ca suport intuitiv, demonstrativ al datelor științifice prezentate în manuale). Dintre aceste multiple cerințe, vom stărui asupra cîtorva ce ni se par mai importante și, uneori, mai puțin realizate în practică.

De multă vreme s-a încetățenit ideea că manualul este (sau trebuie să fie) numai un izvor de cunoștințe (în primul rînd pentru elev). Această optică se traduce în practica elaborării manualelor, prin supraabundența informațiilor (fără a fi respectate cerințe ale selecției lor), prin supraîncărcarea lor cu definiții, date și elemente descriptive etc.

În realitate, manualul este (fără a-și pierde rolul său informațional) și un esențial instrument metodologic pentru elev, care-i propune și-l familiarizează cu un anumit mod de structurare a cunoștințelor, îi formează anumite scheme intelectuale, un anumit stil de activitate intelectuală. Dar pentru a avea asemenea efecte formative se impun a fi respectate anumite cerințe în structurarea și prezentarea cunoștințelor din manuale. Considerăm că în prezent cîștigurile de ordin formativ ale elevilor prin utilizarea manualelor sînt minime și de aceea se impun reconsiderări esențiale.

Un rol important în această direcție l-ar avea utilizarea (judicioasă și la nivelul exigențelor științei) a unui **stil problematizant în prezentarea cunoștințelor,** în care alături de formulări indubitabile să aflăm și formulări cu caracter dubitativ, care **să-i familiarizeze pe elevi cu unele ipoteze științifice,** cu modalități diferite de înțelegere și abordare a diferitelor probleme etc. Cîștigul ar fi dublu. Pe de o parte, odată cu însușirea cunoștințelor, elevii vor însuși un mod de raportare la realitățile științei (și la realitate în genere), vor asimila elemente

de metodologie a utilizării cunoștințelor și implicit se va realiza o inițiere treptată în actul cercetării științifice. Pe de altă parte, elevii vor simți nevoia unei adînciri a cunoștințelor prin apelul la alte surse bibliografice, ceea ce va contura treptat elemente ale unui stil de activitate intelectuală. În ultimă instanță, acestea constituie exigențe ce decurg din procesul integrării învățămîntului cu cercetarea și practica productivă.

Din acest ultim punct de vedere se impune, credem, o sporire a preocupării autorilor de manuale pentru **aspectul operațional, practic, al cunoștințelor din manuale**, care să facă din acestea instrumente de lucru permanente pentru elevi. Alături de exerciții și teme aplicative cuprinse în numeroase manuale, trebuie extinsă utilizarea unor alte modalități de activitate cu manualul (atît în clasă cît și în activitățile extraclasă). Între acestea elaborarea unor **auxiliare ale manualului, cum ar fi caiete de lucrări practice sau de activități independente**, constituie elemente indispensabile pentru asigurarea unei autonomii crescînde a elevilor în procesul de învățare.

În acest fel se vor crea condiții pentru ca munca independentă cu manualul să nu se reducă la lectura și memorarea temei, ci să implice și să solicite elevilor analize și rezolvări, situații-problemă, analize de cazuri, simulări etc. Cîștigurile formative vor fi, desigur, superioare.

Există uneori prejudecata că stilul didactic de prezentare și structurare a cunoștințelor nu permite realizarea unora din dezideratele de mai sus. În numele unei accesibilități deformat înțelese, unele manuale adoptă un stil plat, anost, „fără probleme și dificultăți", ceea ce reduce considerabil din valoarea lor de instrumente de activitate intelectuală. Pe o poziție tot atît de necorespunzătoare se află și autorii care cred că surmontează aceste minusuri și că ridică valoarea și calitatea manualului prin adoptarea unui stil exagerat pretențios și prețios, uneori abscons, care reduce mult aria de interes, dar mai ales valoarea sa practic-operațională.

Credem, de aceea, că, fără a renunța la cerințele psihopedagogice ale accesibilității, se impune adoptarea în manuale a unui mod de structurare și prezentare mai aproape de cerințele și logica științei, sporind pe această cale și valențele lor practic-operaționale.

Evident că nu am putut epuiza ansamblul cerințelor față de manuale (nici nu am intenționat acest lucru). Subliniem însă, în final, o problemă asupra căreia nu există încă un consens deplin. Se discută despre funcții și roluri diferite ale manualului din perspectiva profesorului și a elevului. Manualul e perceput și utilizat diferit de către profesor, ca mediator al științei, și de către elev, în calitate de „candidat" la asimilarea științei. Distincția aceasta este utilă și necesară, dar ea nu trebuie absolutizată. Problema care se pune este în ce măsură această situație trebuie să fie tradusă în practica elaborării manualelor și în ce mod poate fi tradusă. Se vorbește astfel de necesitatea elaborării unor manuale diferite pentru elevi și pentru profesori (acestea din urmă fiind veritabile lucrări științifice).

Probabil că soluția cea mai bună, care se aplică în multe țări și, parțial, în țara noastră, este elaborarea unor manuale generale unice (pentru elevi și profesori), însoțite de elemente-anexă (ca instrumente de lucru) distincte pentru profesori (anexe cu caracter metodico-științific) și pentru elevi (caiete de activități practice, independente etc.). În acest fel controversata problemă și-ar găsi o rezolvare mai aproape de exigențele științifice și pedagogice la care ne-am referit.

INIȚIATIVĂ CU MARI REZONANȚE EDUCATIVE

Pe linia perfecționării și modernizării procesului de învățămînt a avut loc simpozionul „Integrarea documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. în procesul de învățămînt, obiectiv major în activitatea educatorului". Lucrările s-au desfășurat, recent, în sala Casei de cultură a sindicatelor Tg. Jiu. Au luat parte directori de grădinițe, școli gimnaziale și licee, profesori de științe sociale, responsabili ai cercurilor pedagogcie ai catedrelor și comisiilor metodice și alte categorii de cadre didactice din județ.

Tovarășul Nicolae Brînzan, secretar cu propaganda la Comitetul județean de partid, a prezentat comunicarea „Documentele Congresului al XII-lea al P.C.R. — reper fundamental în instruirea și educarea tineretului școlar".

Conf. univ. dr. Virgiliu Radulian, directorul Institutului de cercetări pedagogice și psihologice, a prezentat comunicarea cu tema : „Perfecționarea procesului de învățămînt în lumina documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R., obiectiv major în munca de instruire și educare a tinerei generații", care a ilustrat în mod amplu, științific, direcțiile de perfecționare și modernizare ale învățămîntului românesc, potrivit concepției partidului nostru, a tovarășului Nicolae Ceaușescu.

Au fost prezentate, de asemenea, comunicări ale unor directori de școli generale, și licee, ale unor cadre didactice cu rezultate bune în munca didactică, lucrări ce au încorporat experiența pozitivă în procesul de instruire și educare comunistă a copiilor și tineretului, punînd în evidență sarcinile care stau în fața învățămîntului românesc în etapa actuală și modalitățile de integrare a documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. în procesul de învățămînt. Au fost abordate, de pildă, aspecte deosebit de interesante și semnificative pentru optimizarea procesului de învățămînt, cum sînt : unele modalități de integrare a documentelor Congresului al XII-lea în predarea disciplinelor fundamentale, de specialitate, a științelor sociale ; conducerea științifică a școlii ; perfecțio-

Prof. NICOLAE DRAGOTĂ
dir. Casei corpului didactic — Gorj

(continuare în p. 12)

CERCETAREA ȘTIINȚIFICĂ ȘI PROGRESUL ȘCOLII

Prof. VALERIU NEȘTIAN

Prin natura faptelor, realizarea unui învățămînt modern, în conexiune strînsă cu trebuințele evoluției societății noastre, cu viața și producția, e condiționată nemijlocit de dezvoltarea necontenită a activității de cercetare din domeniul educației și învățămîntului. Cadrul favorizant generat de Programul-directivă **de cercetare pentru viitoarele etape, deschide noi și ample perspective cercetării pedagogice din școala noastră. Activarea gîndirii, inițiativei și creativității cadrelor didactice poate contribui, negreșit, la înfăptuirea prevederilor din** Directivele Congresului al XII-lea **al partidului privitoare la învățămînt și ale** Legii educației și învățămîntului ; **dar, totodată, trebuie să-și propună probleme inedite, care să ducă la optimizarea pe mai departe a activității școlii românești.**

Promovînd o gîndire mai îndrăzneață, mai dinamică, investigația pedagogică poate avea ambiția de a obține succese de înalt nivel științific mondial. Rezultatele ei trebuie valorificate după răsunetul pe care-l au în literatura pedagogică și științifică mondială, în discuțiile din congresele internaționale și, dacă sînt citate în monografii, și în tratatele mari de specialitate.

PENTRU CĂ, ÎN PLAN ȘCOLAR, copierea a ceea ce s-a realizat pe alte meridiane sau reeditarea a ceea ce pînă acum s-a înfăptuit la noi îngustează, hotărît, dezvoltarea cugetării pedagogice și a procesului instructiv-educativ. Iar repetarea literală a unor directive și formule didactice, devenite pe alocuri adevărate „dogme" ori a unor rețete metodice nu înseamnă muncă de cercetare. După cum invariabila dezbatere în colective didactice a programelor și manualelor școlare, ca și comoda reproducere de către profesor, la lecții, a materialului deja prezentat în cărțile de școală — fără a fi gîndit din nou și ca un întreg — nu pot avea pretenția de creație și nu sînt promovatoare de progres.

În acest orizont de idei, cercetarea pedagogică din licee trebuie să-și propună, în raport cu mutațiile profunde ce au loc atît în societate, cît și în viața tinerei generații și, în raport cu noile descoperiri din domeniul psihopedagogiei și didacticii și cu achizițiile recente din diversele ramuri științifice, să conceapă și să prevadă alte și alte direcții de dezvoltare a procesului de educație și învățămînt, pentru a conferi certe dimensiuni creatoare gîndirii teoretice și practicii pedagogice.

Așa, de pildă, activitatea științifică din școli s-ar putea strădui să descopere **implicațiile pedagogice ale noilor cuceriri** din știință și tehnică, din cultura și civilizația mondială, să evidențieze adevărul lor în corespondența lui cu trebuințele adînci ale educării și formării omului nou, ridicării conștiinței socialiste a tineretului, ale pregătirii corespunzătoare a cadrelor pentru toate sectoarele de activitate. S-ar părăsi în felul acesta metoda scolastică — care mai dăinuie încă în procesul instructiv-educativ — a tratării unilaterale a disciplinelor științifice ca propoziții abstracte, fără **relații interdisciplinare,** de un interes pur teoretic și în oarecare măsură depășit, fără legătură cu viața profundă, cu nevoile profesiunii viitoare a elevilor. Dacă un învățămînt modern presupune o **reevaluare a obiectelor de studiu** — în sensul scoaterii la iveală a adîncului și nesfîrșit de bogatului conținut educativ, adică viu și formativ, cuprins în principalele lor elemente — noi credem că o autentică cercetare științifică a corpului profesoral de la catedră e cea care se angajează pe acest drum.

ÎN CONFORMITATE CU ORIENTĂRILE DE VIITOR ale societății și învățămîntului românesc sînt posibilități și condiții suficiente în școlile noastre, pentru a se elabora și aplica **tehnologii didactice moderne** în vederea stabilirii de **soluții metodologice adecvate** unor lecții și activități practice cu un tot mai accentuat caracter formativ, care să ducă la intensificarea de substanță a procesului de modernizare a instrucției și educației, prin **asimilarea de noi metode și procedee de predare-învățare,** izvorîte din realități și necesități ale școlii românești — și readucerea la ora exactă a actualității a celor clasice, tradiționale. Concomitent, cercetarea poate să-și propună mai apăsat **realizarea de mijloace de învățămînt avansate,** capabile să sporească randamentul didactic al orelor de curs și de practică productivă, precum și în scopul dezvoltării și modernizării bazei tehnico-materiale a unităților de învățămînt

și al economisirii combustibilului și energiei. Forurile școlare au puterea și căderea de a acționa mai mult în direcția stimulării, popularizării și extinderii metodelor și formelor înaintate de organizare și desfășurare a activității de cercetare științifică din licee, asigurîndu-se prin aceasta legarea mai strînsă a acesteia cu învățămîntul și producția. În acest sens, fiecare liceu (sau grup de licee) ar avea obligația stabilirii propriului plan de cercetare științifică și pedagogică, pe 2—4 ani, corelat cu trebuințele educației, dar și ale producției. Totuși, cercetarea din școli — fundamentală sau aplicativă — nu trebuie, considerăm, îngrădită într-un cadru îngust de planificare. Stabilirea problemelor și desfășurarea tematicilor se cuvine lăsată inițiativei conducerilor de licee, cadrelor didactice consacrate prin valoarea muncii lor de creație. Pentru maxima și urgenta dezvoltare a acestei cercetări, se impune organizarea în licee a **laboratoarelor de cercetare** (similare laboratoarelor uzinale), care, înzestrate cu aparatură specifică și cu un colectiv de profesori competenți, pot deveni nuclee eficiente ale cercetării.

NE-AM PUTEA CONDUCE, ÎN ACEASTĂ STRĂDUINȚA, desigur, de modul în care au înțeles problemele școlii marii dascăli și pedagogi ai tuturor vremurilor, însă ținînd seama de necesitățile intelectuale și spirituale ale tînărului contemporan, care se pregătește și se formează în timpul nostru. Pe de altă parte, **există în fapt disjuncție** între activitatea științifică a cadrelor didactice din licee, cercetarea pedagogică profesionalizată și instituțiile școlare. Munca de investigație a profesorilor e privită prin multe locuri de cercetători profesioniști cu un complex de vădită superioritate, ca un lucru diletant, formal și mărginit la problemele particulare ale unei anumite școli. La rîndul lor, cadrele didactice de la catedră consideră uneori cercetarea calificată drept o activitate strict teoretică, individualistă, mult distanțată de realitățile școlare de la noi — și deci ineficientă — și care plătește tribut unui snobism epatant. Forurile de învățămînt socotesc, cîteodată, munca de creație desfășurată de personalul didactic din școli ca fiind o activitate superfluă ori formală, sau ca pe un lux și un instrument de publicitate — de aceea nici nu o prea stimulează realmente — iar cea din institutele de cercetare specializate e apreciată cu suspiciune, ca pe ceva rupt de viața școlii ; motiv pentru care, poate, destule soluții pozitive elaborate de acestea nu capătă puterea de generalizare, de oficializare.

O atare atitudine divergentă e **cauza principală a lipsei de colaborare** autentică și de durată între toate aceste forțe, fiecare crezîndu-se dator să lucreze „pe cont propriu", în branșa sa.

FIREȘTE, O ACTIVITATE DE CERCETARE, de calitate, presupune neapărat **cooperarea cu caracter obligatoriu și permanent** între aceste trei eșaloane direct interesate în rezolvarea problemelor complexe pe care le ridică educația și învățămîntul, **eforturi conjugate** ale slujitorilor lor. O formă a unei asemenea conlucrări în adîncime ar fi aceea ca cercetătorii și metodiștii profesioniști din cadrul institutelor cu profil pedagogic să efectueze cel puțin 1/3 din normă ca profesori în școli generale și licee, acolo unde sînt adevăratele **probleme vii** ale muncii de cercetare și acolo unde sînt validate — ori infirmate ! — soluțiile elaborate de aceștia. Însăși acțiunea de perfecționare și examenele de grad ar trebui să se desfășoare „pe teren", în mediul școlar. În altă ordine de idei, cadrele didactice care lucrează nemijlocit în învățămînt și care manifestă real interes și preocupări meritorii pentru cercetare — cu rezultate corespunzătoare — pot fi degrevate de sarcini extradidactice, pentru a-și dedica energia și timpul acestei activități. La rîndul lor, autoritățile școlare se cuvine să asimileze, să omologheze mai operativ și cu mai mult curaj diversele soluții pedagogice, metodologice pe care le oferă activitatea de cercetare. Altfel munca de cercetare rămîne să se finalizeze doar cu publicarea vreunor studii, articole, „contribuții".

Nu putem vorbi de progrese incontestabile în cîmpul învățămîntului și al cercetării pedagogice de performanță, atîta vreme cît nu există ambiția generală de a ataca în profunzime și de a diseca o tematică presantă, în articulațiile și nuanțele ei contemporane. Ne îngăduim să ne întrebăm : ce fenomene și procese particulare au loc și se profilează în lumea școlii românești ? Ce noutăți esențiale au survenit, ori sînt de așteptat în metodologia diferitelor discipline de învățămînt ? Nu cumva aici lucruri de acum 20—30 de ani și mai mult, cum ar fi bunăoară lucrul pe echipe sau problematizarea, au redevenit noutăți de substanță prin scara largă la care se manifestă astăzi în școli ? Cum poate fi „conciliat", în condițiile învățămîntului general de 10 și-apoi de 12 ani și ale cvasi-obligativității asigurării promovabilității maxime, raportul cantitate-calitate în evaluarea pregătirii elevilor ? Dar relația învățămînt liceal—uzină—familie ? Cert este că cercetarea trebuie să rămînă autentică și originală, de distinctă personalitate. Adică să aducă tabloul realist și optimist al vieții și posibilităților școlii noastre aflate într-un ireversibil progres.

MODELE DE PROIECTARE A ACTIVITĂȚILOR ȘCOLARE

Prof. dr. VASILE POPEANGĂ

1. E un adevăr socio-pedagogic recunoscut în afirmația că profilul instituțional al unei școli și originalitatea ei pedagogică sînt determinate de dimensiunile loturilor școlare, structura și competența grupului de educatori, relațiile pe care le are cu alți factori educativi și stilul de conducere a ei. Funcția de conducere, esențială pentru orice activitate socială, este în cadrul școlii unul din factorii decisivi de randament [1]. **Atributele conducerii școlii se exercită pe planul organizării activității educative, al controlului și îndrumării ei pentru realizarea obiectivelor urmărite.** Stabilirea obiectivelor întregii activități școlare și a mijloacelor prin care se urmărește atingerea lor ia, în cadrul instituțiilor educative, forma unui proiect de activitate subordonat cerințelor funcționale ale școlii.

Răspunsul la întrebarea: care este forma de organizare optimă a activității școlare, pentru a asigura randamentul social al școlii?, se concretizează în cîteva modele de proiectare a activității desfășurate de instituțiile educative. **Înțelegem prin model imaginea pe care și-o creează conducerea școlii despre structura și funcțiile ei, ca și despre modul în care trebuie acționat pentru realizarea obiectivelor pe care instituția educativă și le-a fixat.** Modelul de acțiune conceput are un rol funcțional, orientînd actele școlare. Astfel, proiectul elaborat devine un intermediar, un mediator între obiectivele școlare și activitatea de realizare a lor. Acționînd în spiritul proiectului elaborat, conducerea școlii face din activitatea ei un mediator între proiect și realizarea lui [2].

Transferul de informații pe care l-am avut cu un număr mare de directori școlari din Arad și din județele vecine, cooperarea cu unii dintre ei ca și analiza unor planuri de activitate elaborate de conducerile școlilor mi-au oferit posibilitatea de a distinge cîteva modele de proiectare a activității școlare utilizate în practică. Menționăm următoarele modele: imitativ, administrativ, deductiv, inductiv și sintetic-pedagogic. Această tipologie este stabilită în funcție de caracteristicile dominante ale proiectului de acțiune elaborat de conducerea școlii. O analiză cît de sumară a lor ne va permite să le conturăm profilul.

2. **Modelul imitativ** constă în stabilirea unei relații între profilul instituției proprii cu o instituție școlară luată ca model structural-funcțional, a cărei activitate este adaptată la dimensiunile și specificul școlii în care acționăm. Directorii școlilor respective consultă pe cei ai instituțiilor cu valoare de model, cercetează documentele școlare, vizitează școala și solicită informații pentru a transpune cît mai fidel în propria lor activitate pedagogică informațiile receptate. Actele pedagogice prin care se construiește modelul sînt: cunoașterea caracteristicilor și a valorii unei instituții educative, selectarea unor acțiuni specifice ei, adaptarea acestora la propria activitate și asigurarea caracterului operator al acțiunilor incluse în structura proiectului. **Evaluarea stării de funcționalitate a instituției se face luînd ca sistem de referință modelul, în raport cu care se efectuează acțiuni și mișcări cu un anumit paralelism.** Această strategie de acțiune se observă la tinerii directori în primii lor ani de activitate de conducere, la unii educatori cu mentalități conservatoare, dar și la directori aflați în faza de căutare și încercare a unui model propriu de organizare și conducere a activității școlare. Pe măsură ce se reține tot mai puține elemente din proiectul instituției luată ca model, și în activitatea proprie de conducere apar mai multe componente rezultate din reflecții asupra experienței pedagogice originale, modelul imitativ se transformă și dobîndește un profil autonom. Acest caracter se realizează prin informare pedagogică și evaluare critică a activității instituției luată ca model. În micile instituții școlare, ale căror dimensiuni reduse — lot școlar, grup de educatori, cîmp educativ — nu cunosc schimbări rapide și dinamice, modelul imitativ are o stabilitate mai pronunțată în decursul anilor de învățămînt.

3. **Modelul administrativ.** Conturăm prin acest termen modul de organizare și conducere a activității școlare, pornindu-se de la prescripțiile legislative din cadrul sistemului de învățămînt, a căror execuție este urmărită cu fidelitate și statornicie. Modelul de acțiune se construiește prin inventarierea la începutul anului școlar a reglementărilor obligatorii prevăzute în documentele normative. Pe baza lor se face o repartizare

a sarcinilor și se stabilesc termenele la care să se execute. Aspectul organizatoric al proiectului e dominant, accentul punîndu-se pe executarea la datele fixate a dispozițiilor și sarcinilor transmise. Modelul prezintă avantajul securității administrativ-profesionale. E un model pîndit de riscul conservatorismului și al închistării în formule rutinare de acțiune. Nu stimulează spiritul creator al elevilor și profesorilor în proiectarea activității școlare, care e lipsită de orientarea pedagogică necesară unui randament sporit.

4. **Modelul deductiv** prezintă nuanțe pedagogice și culturale mai pronunțate în raport cu obiectivele considerate prioritare. Din analiza planurilor de organizare a activității școlare, care sub aspect global se apropie de modelul deductiv sau prezintă caracteristici specifice lui am reținut următoarea succesiune rațională a acțiunilor incluse în mecanismul organizațional: 1. fixarea obiectivelor pe care instituția școlară le urmărește în activitatea sa. Ele se deosebesc de obiectivele activității separate a învățătorilor și profesorilor, denumite și obiective instrucționale [3]. **Obiectivele generale ale școlii orientează eforturile întregii comunități pedagogice și ele sînt fixate în raport cu finalitățile politice, culturale și pedagogice ale sistemului de învățămînt românesc.** Enumerăm cîteva aspecte distinctive ale acestor obiective întîlnite în unele planuri elaborate de directorii unor școli: a) formarea cetățeanului societății socialiste în perspectiva sfîrșitului secolului, obiectiv în care aspectele politice și educative sînt mai bine conturate; b) pregătirea forței de muncă, obiectiv general cu diferențieri de conținut în funcție de profilul școlii și sectorul economic în care urmează să fie integrați elevii după absolvirea cursurilor; c) afirmarea școlii ca instituție culturală activă în cadrul social dat; d) sporirea randamentului în muncă al elevilor, cu referiri concrete la școlarizarea contingentelor de copii, promovabilitatea și reușita lor în treapta următoare. Unele obiective pedagogice cum sînt, de exemplu, modernizarea procesului de învățămînt, perfecționarea personalului didactic, îmbunătățirea procesului de predare-învățare sînt prezentate separat de unii directori sau incluse ca elemente componente ale obiectivelor generale. [2] Și cel de-al doilea moment din suita de acțiuni care compun modelul deductiv prezintă elemente comune. Cel mai evident este stabilirea structurilor de care dispune școala și a funcțiilor care-i revin. Considerațiile se referă la clase, cercuri de elevi, laboratoare, consiliul profesoral, comisiile metodice, catedrele de specialitate, cercuri pedagogice, internat, servicii administrative etc. Am putea stabili ca un moment comun în toate proiectele, indiferent forma de redare sub aspect organizatoric, stabilirea responsabilităților individuale: diriginți, conducători de cercuri etc. În proiectele analizate de noi se fac precizări referitoare la îndrumarea și controlul procesului de învățămînt, la analiza activității școlare, la cunoașterea situației reale din școală prin convorbiri cu elevii și participare la activitățile lor. Este vorba în fond de **diagnosticarea stării de funcționare a școlii și evaluarea activității educatorilor și elevilor.** Sînt acte cu o anumită periodicitate, dar permanente în proiecte.

Modelul deductiv prezintă un aspect global, care se bazează pe principii politice, culturale și pedagogice și în a cărui structură elementul permanent „îl constituie însești scopurile educației generale", și care mai are ca elemente de bază ale sale specificul vîrstei elevilor și cadrul socio-economic în care activează instituția educativă [4]. El dă stabilitate, caracter rațional și orientare pedagogică activității școlare, favorizează apariția rutinei și a conservatorismului datorită statorniciei sale. E un model care are nevoie de infuzia de inovație pe care i-o dă căutarea experimentală, transferul de informații și cunoașterea temeinică a modului de funcționare a altor școli, care să ajute conducerea instituției să corecteze „din mers" și fără perturbări modul de funcționare al întregului mecanism educativ [5]. Virtutea principală a modelului e de a contribui la sporirea randamentului școlii ca instituție socială.

5. **Modelul inductiv** are ca premise ale elaborării sale două operații pedagogice: 1) analiza și evaluarea judicioasă a activității propriei școli și 2) studierea la fața locului și în timpul desfășurării activității a profilului instituțional al unei școli de pe aceeași treaptă din sistem și dintr-un context socio-cultural apropiat. Aceste operații sînt mai valoroase cînd sînt efectuate de un grup de educatori din conducerea școlii, care să evalueze cu spirit critic activitatea instituției luată ca model și să decidă care din acțiunile și comportamentele pedagogice observate pot fi acceptate și preluate. Procedeul inductiv prezintă o valoare sporită dacă sînt vizitate mai multe școli și se procedează la o confruntare de opinii de care beneficiază educatorii de la cele două instituții: oaspeți și gazde.

Elaborarea modelului implică selecția pedagogică a unor structuri, acte și comportamente pedagogice verificate în cadrul unei instituții și introducerea lor în cîmpul propriei activități educative. Prin însumare se stabilesc structurile organizaționale și funcțiile lor și se precizează obiectivele urmărite. Modelul prezintă un caracter constructiv și stimulează emulația între instituții școlare cu același profil. El preîntîmpină erorile și eșecurile la care ne-ar duce căutări și încercări metodice și organizatorice. În activitatea pe care am desfășurat-o în conducerea unei școli, **am pornit de la un model deductiv,** utilizat și de predecesorul meu, care accentuase rolul cultural al școlii.

Am introdus printre obiectivele prioritare formarea unor învățători în spirit modern. Construirea modelului se făcea în funcție de informațiile pedagogice de care dispunea grupul nostru. Cu timpul însă am introdus în structura lui elemente organizatorice noi pe care le-am cunoscut în activitatea liceelor pedagogice din Craiova, Timișoara, Oradea, Deva, Cluj-Napoca și altele. Procesul transferului de informații a fost extins, iar cunoașterea activității altor licee s-a dovedit a fi eficientă. Așa am ajuns spre utilizarea unui alt model de organizare a activității.

6. **Modelul sintetic-pedagogic** integrează într-un ansamblu coerent și unitar aspectele pozitive ale demersului deductiv și inductiv. Construirea modelului implică precizarea clară a obiectivelor școlare urmărite și analiza (evaluarea) critică a activității unor instituții educative care să prezinte valoarea de model pentru propria activitate. **Studierea activității unor instituții și evaluarea comportamentelor pedagogice observate trebuie făcută cu discernămînt în raport cu obiectivele generale ale învățămîntului și ale școlii respective.** Proiectul va fi ferit de empirismul și preluarea necritică a modelelor administrativ și imitativ prin analiză și evaluare pedagogică raportată la finalitățile educaționale. Pentru a acționa într-o instituție educativă în perspectiva acestui model sînt necesare trei operații pedagogice prealabile : a) precizarea finalităților educative urmărite de instituția școlară respectivă, b) studierea activității desfășurate într-un număr corespunzător de instituții de același profil, sau asemănător, dar cu rezultate care să le confere valoare de model și c) selecționarea structurilor acțiunilor și comportamentelor pedagogice cu valoare de model posibile a fi transferate. Se face, așadar, apel la metode verificate, ce urmează a fi introduse în propria activitate, deci la o pedagogie trăită [6].

În proiectele de activitate ale unor directori școlari din Arad, am observat încluderea unor acțiuni pedagogice reținute din activitatea altor școli. Cele mai multe din aceste acțiuni vizează modernizarea tehnologiei didactice. Casa corpului didactic din Arad a organizat grupuri de educatori cu care a efectuat călătorii de studii în diferite centre școlare ale țării, pentru a studia organizarea activității unor instituții educative. Studiul a fost efectuat pe baza observării unor acțiuni instructive, a analizei unor comportamente pedagogice și a transferului de informații. Asemenea activități au contribuit la lărgirea orizontului pedagogic al educatorilor și la reelaborarea unor metode didactice. Pentru directorii școlari **modelul sintetic-pedagogic prezintă valoare sub un dublu aspect : le oferă posibilitatea comparării cu alte moduri de proiectare a activității școlare și le ușurează abordarea pedagogică a actului conducerii.** Mai pronunțat decît celelalte modele, acesta facilitează îmbinarea organică a teoriei cu practica. Pe cînd în elaborarea modelului deductiv informațiile teoretice din domeniul pedagogiei au o pondere mai pronunțată, în cel inductiv experiența pedagogică este valorificată în mod mai pronunțat. Modelul sintetic-pedagogic este ferit de înclinarea mai pronunțată spre teorie sau practică pe care o au celelalte două, prin a căror îmbinare logică s-a constituit.

Construirea unui model pedagogic — deductiv, inductiv sau sintetic — de proiectare a activității școlare și acțiunea concretă pentru realizarea obiectivelor propuse, implică **perfecționarea directorilor instituțiilor educative.** Nota dominantă a activității de perfecționare va fi dată de pedagogie, psihologie și sociologie, discipline care oferă informațiile necesare pentru elaborarea unui proiect rațional și construirea unui mediu educativ elevat, în care informațiile și valorile să fie difuzate cu disponibilitate pentru nou și cu fervoare pentru realizarea obiectivelor finale ale școlii.

BIBLIOGRAFIE

1. CĂTĂLIN ZAMFIR, *Psihosociologia organizării și a conducerii*, Ed. politică, 1974, p. 57.
2. LUCIEN MEHL, *Phénomene administratif et phénomene éducatif*, în „Formation 2", Payot, 1974, p. 19.
3. JOHN DE CECCO, *Obiectivele instrucționale*, în „Caiet de pedagogie modernă" 6, coordonator E. P. Noveanu, E.D.P., 1977, p. 62.
4. EMILE PLANCHARD, *Introducere în pedagogie*, trad. din lb. franceză de Victoria Petrescu și Elvira Balmuș, E.D.P., 1976, p. 187.
5. A. M. HUBERMAN, *Cum se produc schimbările în educație : contribuție la studiul inovației*, trad. din lb. franceză de M. Chelsoi, E.D.P., 1978, p. 35,
6. MAURICE DEBESSE, GASTON MIALARET, *Traité des sciences pédagogiques*, 7, P.U.F., 1978, p. 426.

(urmare din p. 7)

narea activității metodice în școală ; noi cerințe ale orientării școlare și profesionale etc.

Simpozionul se integrează în contextul unor largi preocupări ale Casei corpului didactic și Inspectoratului școlar din județul Gorj care înscriu în planurile și programele lor de activități acțiuni complexe și diversificate pe categorii de cadre didactice (la nivelul unităților școlare, localităților și județului), în scopul perfecționării și autoperfecționării slujitorilor școlii, al creșterii competenței profesionale și măiestriei lor pedagogice.

INSPECȚIA ȘCOLARĂ – METODĂ COMPLEXĂ DE COORDONARE ȘI CONTROL PE BAZE ȘTIINȚIFICE A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI

Dr. ing. MIRCEA VLĂDUȚ
inspector general M.E.I.
Prof. VASILE MOLAN
inspector principal M.E.I.

Caracterul conștient al dezvoltării economice și sociale a țării noastre se particularizează prin conducerea socială științifică realizată la scara întregii societăți și a fiecărui domeniu în parte. În cadrul Conferinței Naționale din iulie 1972, tovarășul Nicolae Ceaușescu, secretar general al P.C.R., sublinia — „conducerea activității economico-sociale devine un factor hotărîtor de care depinde înfăptuirea cu succes a programului partidului nostru“ [1]. Această precizare are în vedere faptul că eforturile constructive trebuie concentrate în direcția unică a făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate, ceea ce determină ca sarcinile și obiectivele fundamentale ale dezvoltării economice și sociale ale țării noastre să se regăsească în cadrul tuturor domeniilor de activitate concretă, inclusiv în sferele specifice învățămîntului. Implicarea învățămîntului în aceste structuri decurge din însăși analiza conceptului de conducere științifică, care nu se limitează numai la problematica dirijării economice, ci el are un înțeles mai larg, implicînd și latura deosebit de importantă a formării omului societății socialiste multilateral dezvoltate, a conducătorului de tip nou, muncitor și stăpîn al mijloacelor de producție. În acest context, **adaptarea și asimilarea principiilor conducerii științifice la specificul învățămîntului devine o sarcină prioritară, care conduce nemijlocit la sporirea eficienței activităților educaționale, la înlăturarea rutinei și improvizației, la proiectarea, pe baze realiste, a recomandărilor și măsurilor de ameliorare și perfecționare continuă a învățămîntului nostru.** Eficiența conducerii generale a învățămîntului, desfășurată pe aceste coordonate, determină și la rîndul ei este determinată de eficiența conducerii științifice directe a instituțiilor școlare. Ea va fi cu atît mai corespunzătoare și mai judicioasă cu cît în sfera domeniilor particulare ale sistemului de învățămînt procesele de decizie și prospectare se vor întemeia și defini în cadrul unor coordonate științifice și consistente.

La noi, ca și în întreaga lume, se fac eforturi pentru introducerea în învățămînt a principiilor conducerii științifice, care însă se cer adaptate la specificul școlii. O cale concretă de adaptare o constituie **reconsiderarea inspecției școlare, formă proprie de evaluare a rezultatelor obținute în învățămînt, astfel încît aceasta să dobîndească funcțiile de coordonare și control ale conducerii științifice.**

INSPECȚIA ȘCOLARĂ, ca funcție de coordonare și control, asigură atît comunicarea și schimbul de experiență dintre diferitele compartimente de conducere și execuție ale învățămîntului cît și urmărirea modului cum sînt îndeplinite sarcinile. Ea facilitează integrarea și menținerea unui climat de muncă propice, este în măsură să analizeze și să evalueze, pe baze științifice, rezultatele obținute, să folosească cu eficiență concluziile pentru ameliorarea și perfecționarea continuă a activităților de învățămînt.

Integrarea inspecției școlare în sferele conducerii științifice ale învățămîntului este o necesitate obiectivă determinată de dezvoltarea ascendentă a acestuia, în concordanță cu schimbările generate de actuala revoluție tehnico-științifică și de sarcinile ce revin școlii în modelarea și formarea noului om, în conformitate cu cerințele societății noastre socialiste.

În exercitarea funcțiilor sale, inspecția școlară acordă prioritate acțiunilor de urmărire a modului în care deciziile luate se aplică în sistem, pentru a găsi și valorifica echivalențele pedagogice a măsurilor politice privind dezvoltarea și modernizarea învățămîntului, a stimula inovarea soluțiilor, a observa cu alte cuvinte

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în următorii ani și în perspectivă, la perfecționarea conducerii planificate a societății și dezvoltarea democrației socialiste, la creșterea rolului conducător al partidului în edificarea socialismului și comunismului în activitatea internațională a partidului și statului* — prezentat la Conferința Națională a P.C.R., 19 iulie 1972, Ed. politică, București, 1972.

eficiența lor. Concepută pe aceste baze, inspecția școlară implică, prin analiza și diagnosticarea situației existente în raport cu cea planificată, apropierea deciziilor de viață, de activitatea concretă desfășurată în scopul traducerii în practica școlară a programului de măsuri stabilit de conducerea de partid și de stat cu privire la organizarea învățămîntului în țara noastră. În același timp, ea îndeplinește și rolul de instrument principal prin care se realizează întărirea răspunderii personale a cadrelor didactice, precum și a fiecărui conducător, de la oricare nivel ierarhic de conducere și execuție.

Structurată pe aceste coordonate, inspecția școlară se desfășoară în cadrul sistemului de învățămînt pe plan central și județean, la nivelul uneia sau mai multor localități, al unității școlare și al clasei de elevi. Experiența și practica din învățămînt utilizează ca forme inspecția școlară organizată pe principiu tematic și inspecția școlară frontală desfășurată de brigăzi complexe de specialiști.

Inspecția tematică poate fi organizată prin luare în considerare a cerințelor proiectării structurilor de conținut și de formă specifice unui obiect de învățămînt, a celor de verificare a eficienței programelor și manualelor școlare, de promovare a tehnologiilor didactice moderne, de efectuare a unor analize de fenomene, de eficiența și de alți factori în vederea elaborării variantelor de decizie și reglarea acestora. În această categorie poate fi inclusă și inspecția școlară limitată la aprecierea activității cadrelor didactice care se perfecționează prin sistemul de obținere a gradelor didactice.

Inspecția școlară organizată frontal se desfășoară pe baza unor obiective precise, legate de politica de învățămînt și măsurile preconizate în vederea dezvoltării și perfecționării învățămîntului. Asemenea inspecții se programează pe plan central și județean și antrenează colective largi de specialiști care utilizează un ansamblu de metode de investigație a stadiului de funcționare a învățămîntului, precum și de evalare a rezultatelor obținute. În preluarea datelor se acordă prioritate determinării cauzelor legate de organizarea materială a sistemului de învățămînt, modul de integrare a absolvenților în viața social-economică, valorificării experienței și practicii școlare în pregătirea elevilor.

CONDUCEREA UNITARĂ A ÎNVĂȚĂMÎNTULUI din țara noastră determină ca inspecția școlară să-și exercite funcțiile sale de coordonare și control, la toate nivelurile de organizare, pe baza unei metodologii unitare, care să permită încorporarea unor componente specifice condițiilor în care se desfășoară. Acest caracter unitar de desfășurare este asigurat de faptul că, indiferent de nivelul la care are loc, inspecția școlară trebuie să parcurgă trei etape și anume:

1. ETAPA CONSTATATIVĂ, în cursul căreia se formulează și ipoteze privitoare la eventualele disfuncții. În cadrul acestei etape se analizează rezultatele cantitative și calitative din care se poate deduce gradul de funcționalitate al unității sau al unităților de învățămînt luate în studiu.

2. ETAPA DE ANALIZĂ DE LA EFECT LA CAUZĂ, care are misiunea de a defini cauzele disfuncțiilor. Această etapă presupune: **analiza factorilor din interiorul învățămîntului,** adică conținut, metode, starea psihofiziologică a elevilor, pregătirea și aportul cadrelor didactice; a **condițiilor din școală** și se are în vedere conducerea, îndrumarea, organizarea, dotarea; a **condițiilor din afara școlii,** adică mediul extrașcolar, familia, resurse materiale și financiare, reglementări.

3. ETAPA DE INTERVENȚIE OPERAȚIONALĂ, de decizie și acțiune, care reprezintă etapa de formulare a soluțiilor de ameliorare și perfecționare a structurilor de organizare și de conținut a învățămîntului.

În cadrul acestor etape, inspecția școlară utilizează o serie de metode de investigație a situației existente pe baza cărora își fundamentează concluziile respective. Astfel, se efectuează documentarea și informarea asupra situației existente prin cercetarea evidenței tehnico-operative, a documentelor sursă și a celor primare, se fac evaluări calitative utilizînd coeficienții de școlarizare, de promovare, de pierderi școlare și evaluări cantitative prin utilizarea de probe de randament, fișe de evaluare a activităților practice, fișe de apreciere a activității catedrelor de specialitate și a personalului didactic. De asemenea, se determină resursele existente pentru optimizarea procesului de predare-învățare și măsurile de ameliorare a situației existente pe baza cercetării programelor de directivare a dezvoltării și completării bazei didactico-materiale, de utilizare a investițiilor centralizate și necentralizate, de pregătire și perfecționare a cadrelor de conducere și de predare.

Structurarea metodologiei inspecției școlare în perimetrul acestor etape atrage după sine stabilirea priorităților și formularea pe aceste baze a obiectivelor, asigurarea accesului la sursele de informare și documentare, stabilirea competențelor specialiștilor antrenați în acțiunea de coordonare și control, pregătirea și asigurarea instrumentelor de lucru (probe de randament, fișe de apreciere a rezultatelor etc.), precum și asigurarea cadrului de organizare și desfășurare. Inspecția școlară, indiferent de tipul și forma în care se organizează, trebuie să asigure condiții pentru cunoașterea:

— structurilor, pe forme de organizare a învățămîntului, a sistemelor de trecere de la un ciclu la altul, a modului în care

se înfăptuieşte integrarea absolvenţilor în viaţa social-economică ;

— organizarea materială a sistemului de învăţămînt (proiectare, amplasare, dotare, încadrare) în funcţie de condiţiile specifice dezvoltării social-economice în plan teritorial ;

— sursele de finanţare şi eficienţa folosirii lor, modul de utilizare a capacităţilor de şcolarizare, costurile şi măsurile preconizate în raport cu posibilităţile existente ;

— stadiul îndeplinirii obiectivelor de ansamblu ale învăţămîntului, a celor pe cicluri şi pe obiecte de învăţămînt după modul cum au fost elaborate şi formulate şi după posibilităţile efective de realizare.

O deosebită atenţie trebuie acordată alegerii şi stabilirii metodelor de investigaţie cantitativă şi calitativă a rezultatelor obţinute în învăţămînt. În timp ce rezultatele cantitative pot fi cercetate pe baza metodelor clasice, întemeiate pe interpretarea datelor statistice şi comparabile, cele calitative cer însă o competenţă profesională care, în cele mai multe situaţii, depinde de calităţile şi experienţa celui care efectuează inspecţia respectivă. Acesta trebuie să stăpînească tehnicile de apreciere corectă a stadiului parcurgerii materiei de învăţămînt în funcţie de rezultatele obţinute de elevi şi obiectivele formulate, să determine raportul dintre efect şi cauză pe baza cercetării nivelului de pregătire al elevilor, a conţinutului şi formei probelor de verificare, a modului de aplicare a acestora, a felului de înregistrare şi prelucrare, precum şi a modului de utilizare a metodelor şi mijloacelor de predare-învăţare. Să ştie să aplice metoda de intrare-ieşire pentru a analiza conţinutul învăţămîntului şi randamentul şcolar pe secvenţe (capitole, lecţii) şi pe aceste baze să proiecteze modelele de perfecţionare a procesului de predare-învăţare. De asemenea, să fie în măsură să aprecieze rezultatele obţinute în învăţămînt prin aplicarea teoriei informaţiei care utilizează criteriul analizei cantităţii informaţiei stocate (cunoştinţe memorate), al informaţiei operative (a cunoştinţelor acumulate cu care elevul poate opera în diferite situaţii), în final al informaţiei globale (ce însumează pe primele două), şi să propună soluţii pedagogice pentru optimizarea procesului de predare-învăţare.

Complexitatea acestor metode arată că inspecţia şcolară nu se poate lipsi, în oricare situaţie de desfăşurare, de cercetarea şi cunoaşterea nivelului clasei de elevi şi nici de analiza nemijlocită a procesului de predare-învăţare. În centrul preocupărilor inspecţiei şcolare rămîne subiectul educaţiei, adică elevul şi pregătirea sa, precum şi cercetarea tehnologiei didactice aplicate, în aria căreia intră : forme, metode, mijloace tehnice şi relaţii cu ajutorul cărora se vehiculează conţinuturi, în vederea atingerii obiectivelor şi a parametrilor evaluării riguroase a rezultatelor.

În aceste condiţii, constatările făcute cu prilejul inspecţiei şcolare se fundamentează cu **aprecieri asupra modului în care se foloseşte ora de curs, cum este stimulată şi se menţine trează atenţia elevilor, despre felul în care se verifică şi se folosesc pe deplin cunoştinţele şi deprinderile formate anterior, în ce măsură învăţătorii şi profesorii inspectaţi reuşesc să structureze în ansambluri logice cunoştinţele noi, ştiu să utilizeze fondul de reprezentări şi posibilităţile elevilor prin îmbinarea armonioasă a teoriei cu demonstraţia practică, rezolvarea de probleme, dacă acestea transmit şi aplică repetat tehnicile de autoinstruire, verifică frecvent cunoştinţele în vederea întăririi lor şi a motivaţiilor, cultivă la elevi deprinderi de autoverificare şi autoapreciere.**

REORGANIZAREA INSPECŢIEI ŞCOLARE pe baza întăririi funcţiilor sale de coordonare şi control deschide perspective pentru valorificarea superioară a concluziilor atît pe niveluri de desfăşurare, cît şi pe plan local şi central, întrucît :

a) Stabileşte condiţiile necesare pentru buna desfăşurare a procesului de învăţămînt (prognoze, planificare, reţea şi şcolarizare, organizare, finanţare, dotare).

b) Determină factorii de perfecţionare în continuare a procesului de învăţămînt (conţinut, metode, mijloace).

c) Pun bazele unui sistem de informare complet, esenţial, precis şi corect, simplu şi lipsit de date inutile, prompt şi care poate răspunde cerinţelor predicţiei sau luării de decizii.

d) Stabileşte un cadru multidimensional participativ la problemele conducerii ştiinţifice a învăţămîntului şi de valorificare a experienţei şi practicii şcolare pozitive.

e) Directivează, în perspectivă, cercetările psihologice şi pedagogice, precum şi măsurile de reglare şi perfecţionare în continuare a structurilor de organizare şi de conţinut specifice diferitelor cicluri de învăţămînt.

Acest cadru larg de analiză este valorificat de inspecţia şcolară atît la nivelul şcolilor, cît şi în acţiunile de ameliorare şi perfecţionare a învăţămîntului. Pe lîngă tradiţionala discuţie individuală asupra lecţiei asistate **se pun în dezbatere constatările şi concluziile respective în cadrul colectivelor de catedră, în adunările generale ale personalului muncitor din învăţămînt, acestea se consemnează în procese-verbale şi sînt utilizate în pregătirea unor întîlniri de lucru organizate cu directorii de şcoli sau cu alte colective de cadre didactice.** Accentul se pune pe valorificarea experienţei şi practicii şcolare privind organizarea practică a sistemului, în cadrul analizelor ce se organizează pe localităţi, pe sarcinile privind încadrarea absolvenţilor în viaţa

social-economică, la nivelul unităților școlare și pe analiza rezultatelor obținute la învățătură, în funcție de obiectivele formulate la întîlnirile cu colectivul de catedră.

Inspecția școlară, desfășurată pe plan central se încheie, de regulă, cu un raport amplu asupra activității desfășurate de inspectoratul județean, conducerile de școli și cadrele didactice pentru dezvoltarea și modernizarea învățămîntului în conformitate cu prevederile din documentele de partid și de stat. În același timp, ea prilejuiește **organizarea unor dezbateri de specialitate cu privire la modalitățile de aplicare a programelor analitice și de folosire corespunzătoare a manualelor școlare, a mijloacelor de învățămînt și a altor tehnici de predare-învățare, studiază și extinde experiența avansată a unor profesori și învățători, sancționează neregulile semnalate, propune și inițiază măsuri concrete de ameliorare, pe baza stabilirii unor priorități, termene și responsabilități.**

Inspecția școlară regîndită ca formă de aplicare a principiilor conducerii științifice în învățămînt implică înnoiri asupra modului de organizare și desfășurare. În primul rînd, ea trebuie **corelată cu problematica celorlalte funcții ale conducerii științifice** și pe aceste baze planificată și organizată. Cere, în același timp, **aplicarea unor criterii de selecție riguroasă a cadrelor antrenate în efectuarea inspecției școlare, în funcție de capacitatea acestora de a colabora și de competența pe care o au în cunoașterea problemelor și cerințelor generale ale organizării învățămîntului.**

De asemenea, structurile organizatorice existente la diferite niveluri de conducere a învățămîntului necesită o ierarhizare a competențelor de coordonare și control, și **o creștere a responsabilităților celor angajați în efectuarea inspecției școlare.** Impune, totodată, **acordarea unui timp suficient pentru pregătirea fiecărui gen de inspecție școlară, introducerea unui sistem unitar de informare și prelucrare a datelor atît pentru domeniile de proiectare și reglare a conținutului învățămîntului,** cît și pentru cele operative de urmărire a modului în care se aplică deciziile, precum și statuarea unui sistem de evidență și valorificare a concluziilor de urmărire a modului în care măsurile preconizate se aplică la toate nivelurile ierahice de conducere și execuție din învățămînt.

ORGANIZATĂ PE BAZA ACESTOR COORDONATE, inspecția școlară asigură un cadru științific desfășurării acțiunilor de coordonare și control a învățămîntului, devine un mijloc principal de reglare și ameliorare a măsurilor privind dezvoltarea și modernizarea învățămîntului, pune la dispoziția factorilor de decizie un bogat material faptic în temeiul căruia se pot proiecta noi strategii și tactici pentru ridicarea continuă a calității învățămîntului nostru, corespunzător prevederilor din documentele de partid și de stat

MODEL

UNITATEA ȘCOLARĂ .....

FIȘA DE APRECIERE
a activității directorului

I. Date generale privind organizarea școlii.

1. Nr. de clase și efective de elevi pe tipuri și profile.....

.....

.....

2. Baza didactico-materială :

— săli de clasă .....
— cabinete .....
— stații pilot .....
— ferme și loturi agricole .....
— laboratoare .....
— ateliere .....
— ferme și loturi agricole .....

3. Personalul de învățămînt

Profesori cu funcția de bază, din care :

a) suplinitori .....
b) titulari .....
c) profesori plata cu ora .....

4. Condițiile de cazare și masă ale elevilor

— Internat, nr. locuri
— total .....
— băieți.....
— fete .....

Cantină
— nr, de locuri într-o serie .....
— nr. de serii .....

II. Activitatea de conducere și îndrumare a procesului de învățămînt

1. Observații privind documentele de planificare

.....

.....

.....

.....

2. Observații privind îndrumarea cadrelor didactice :

— calitatea observațiilor .....

— nr. de asistențe .....

.....

3. Colaborări cu alți factori educaționali :

a) Comitetele cetățenești de părinți și familiile elevilor

.....

b) Organizațiile de copii și tineret

.....

c) Organizațiile de sindicat și femei

.....

d) Cu consiliile de conducere a întreprinderilor și consiliile unice agroindustriale

.....

4. Organizarea și desfășurarea activităților de instruire practică și realizarea planului de producție

.....

.....

.....

5. Controlul îndeplinirii de către cadrele didactice a prevederilor din planul de învățământ și programele școlare

.....

.....

.....

III. Probleme administrativ-gospodărești

.....

.....

.....

.....

IV. Apreciere generală asupra activității directorului și a consiliului de conducere

.....

.....

.....

.....

MODEL

UNITATEA ŞCOLARĂ .....

Catedra (comisia metodică) de .....

FIŞA DE APRECIERE
a colectivului de catedră (comisia metodică)

I Componenţa catedrei

Nr. crt.	Numele şi prenumele	Studii	Vechime în învăţămînt	Grade didactice	Cursuri de reciclare
0	1	2	3	4	5

II Baza materială existentă

Nr. crt.	Unităţi didactice de practică (laboratoare, cabinete, loturi, alte baze)	Nivelul de dotare	Coeficient de utilizare	Prevederi de perspectivă
0	1	2	3	4

III Aprecieri cu privire la pregătirea politico-ideologică a cadrelor didactice

.....

.....

IV Aprecieri cu privire la organizarea şi desfăşurarea activităţilor :

a) planificarea activităţilor şi corelarea acestora cu sarcinile generale ale şcolii :

.....

.....

b) acţiuni întreprinse (lecţii deschise, interasistenţe, schimburi de experienţă, excursii didactice, simpozioane etc.) :

.....

.....

c) difuzarea şi accesul la informaţia ştiinţifică (de specialitate, psihologică, pedagogică, metodică etc.) :

.....

.....

V Preocuparea cadrelor didactice pentru experimente didactice, cercetarea ştiinţifică, realizarea de noi mijloace de învăţămînt, lucrări brevetate etc.

.....

.....

.....

MODEL

FIŞA DE ASISTENŢĂ
şi aprecieri asupra activităţii cadrului didactic

Numele şi prenumele .....

Şcoala — Liceul .....

Specialitatea (educatoare, învăţător, profesor de .....

Vechimea în învăţămînt.....

Gradul didactic .....

1. Aprecieri asupra planificării materiei la disciplina pe care o predă :

2. Aprecieri asupra lecţiilor asistate :

Clasa : Subiectul lecţiei :

2,1. Cunoaşterea şi aplicarea prevederilor programelor şcolare :

2,2. Asigurarea conţinutului ştiinţific al lecţiilor ;

2.3. Preocupări pentru modernizarea procesului de predare-învăţare :

2.4. Antrenarea elevilor în timpul desfăşurării lecţiilor :

2.5. Preocupări pentru formarea deprinderilor de muncă independentă la elevi :

2.6. Organizarea activităţilor diferenţiate ; preocupări pentru sprijinirea elevilor care întîmpină greutăţi la învăţătură :

2.7. Valorificarea valenţelor educative ale lecţiilor :

2.8. Folosirea mijloacelor de învăţămînt :

2.9. Selectarea şi dozarea temelor pentru acasă:

3. Nivelul de pregătire al elevilor :

3,1. Rezultate la probele de verificare :

Clasa	Subiectul	Nr. elevi care au obţinut note de : 1 2 3 4 5 6 6 7 8 9 10

3.2. Greşeli tipice, cauze :

3.3. Măsuri recomandate :

4. Activitatea ştiinţifică, metodică, de perfecţionare :

SPRE O ABORDARE COMPLEXA A PROCESULUI DE ÎNVAȚARE A LIMBII STRĂINE

Dr. EUGEN NOVEANU

Unul din primele elemente necesare pentru orientarea corectă a cercetărilor în didactica unei discipline este conturarea **unor modele de lucru (oricît de imperfecte ar fi ele) ale celor trei planuri principale ale domeniului : a)** modelul disciplinei, **în sensul** structurii și naturii rezultatelor așteptate **(finalități, scopuri, obiective)** ; b) modelul tipurilor de învățare **care conduc sau pot conduce la rezultatele dorite** și c) modelul strategiei procesului instructiv-educativ. **Aceste trei modele reprezintă** elementele principale, **de esență, definitorii pentru o abordare clară în investigația unui domeniu.**

Într-un număr trecut al „Revistei de pedagogie" * am încercat o conturare a modelului disciplinei „limba modernă". Astăzi ne propunem să prefigurăm problemele ce apar în discuția „învățării" unei limbi.

DISCUTAREA PROBLEMELOR DE PRINCIPIU referitoare la metodele de predare a limbilor moderne a fost întotdeauna îngreuiată de caracterul complex al acestui proces și mai ales de punerea pe prim plan, extrapolarea și absolutizarea nejustificată a unor aspecte particulare. Și acest lucru nu este întîmplător : **învățarea nu este un proces omogen,** ci unul de o mare eterogenitate, cuprinzînd un întreg evantai de mecanisme, începînd cu cele mai simple (de tipul condiționării pavloviene) pînă la cele mai complexe (de tipul problem-solvingului). Pe de altă parte, lingvistica — știință care timp de secole și-a asumat un rol de patron absolut în didactica limbilor — a orientat investigațiile din acest domeniu într-un plan monocromatic. Subsumarea predării limbilor moderne la conceptul de „lingvistică aplicată" este o dovadă elocventă a acestei situații.

La toate acestea se adaugă numeroase aspecte neclare încă ale corelației dintre comunicarea verbală și gîndire, în general, și gîndirea într-o limbă străină în curs de însușire, în special.

Ilustrînd un aspect sau altul, la un nivel sau altul, oferind date relevante sau construind teorii logice, dar numai pentru un moment, aspect sau plan limitat, au fost promovate, de-a lungul ultimului secol, la rangul de metode dominante fie așa-numita metodă directă, fie metoda traducerii, fie metoda audio-lingvală, audio-vizuală, structural-globală, cognitivă, conștient-practică sau alte variante ale lor. Însă nici una dintre aceste metode nu a putut da un răspuns satisfăcător la toate problemele pe care le ridică predarea unei limbi străine ; dacă una din metode promova o anumită tehnică, ce se dovedea mai bună decît precedentele (verificată experimental), această tehnică era absolutizată, nejustificat, pentru întregul proces de predare. Așa s-a întîmplat cu metoda directă care, în opoziție cu metoda gramaticală, pune pe primul plan conversația și renunță la folosirea limbii materne, sau cu metoda audio-lingvală, care, în opoziția cu „intelectualismul" metodelor dominante din prima jumătate a secolului nostru, promovează în primul plan formarea deprinderilor de limbă pe baza modelului behaviorist S-R.

Fără a nega meritele sau avantajele metodelor actuale, considerăm că **știința a ajuns în faza prefigurării unor metode mai eficiente,** iar această eficiență poate apăra numai dacă **predarea** (aspectul extern al metodei) va fi pusă în rezonanță cu **învățarea** (aspect intern al metodei). Or, așa cum am afirmat la început, sub termenul de **învățare** se subsumează procese extrem de diferite [1]. Se impune deci **găsirea unui cadru sau a unei abordări** care să determine, eventual să ierarhizeze, tipurile de învățare specifice acestui domeniu [2].

Acest element definitoriu, de esență, care poate determina specificul „învățării" îl reprezintă, după părerea noastră,

* E. NOVEANU, *Conturarea unui model al obiectului de învățămînt*, „Revista de pedagogie", 1978, nr. 5, p. 8—14.

[1] A se vedea de ex. : R. M. GAGNÉ, *Condițiile învățării*, E.D.P., 1975 ; W. RIVERS, *Psihologul și profesorul de limbi străine*, E.D.P., 1971.

[2] În accepția „designului instruirii" propus de R. Gagné (*Principii de design al instruirii*, E.D.P., 1977).

structura internă a actului comunicațional. Prin structura internă a actului comunicațional înțelegem **procesele care au loc la vorbitor** în momentul în care participă la o comunicare prin intermediul limbii.

Această structură reprezintă, pe de o parte, obiectul de studiu a numeroase cercetări care-și propun să dezvăluie mecanismele interne de generare a limbajului și, pe de altă parte, se prefigurează ca urmare a studierii ierarhiilor învățării din datele de care putem beneficia. Vom încerca să conturăm **un model al proceselor interne ale actului comunicațional,** model care să poată fi **relevant pentru proiectarea strategiei de predare a unei limbi.**

S-AR PUTEA SPUNE că o abordare sau mai bine-zis o „viziune" multinivelară a limbajului (sau a procesului de exprimare prin limbă) o găsim la L. S. Vîgotski ; primul nivel l-ar reprezenta **ideea** sau **sintaxa semnificațiilor verbale,** al doilea — **sintaxa** vocabularului sau **gramatica cuvintelor,** iar al treilea — **limbajul propriu-zis.** Vîgotski subsumează primele două niveluri în **planul limbajului intern,** iar cel de-al treilea **în planul limbajului extern** (vorbire)[3].

Lăsînd cititorului neavizat plăcerea de a studia bogata literatură dedicată asemănărilor și deosebirilor dintre învățarea limbii materne (L_1) și a unei limbi străine (L_2), ne vom opri numai la faptul că **însușirea atît a L_1, cît și a L_2 are o bază neurofiziologică comună.** Însușirea L_2 reprezintă formarea unui nou comportament verbal complex, **paralel cu cel specific L_1** ; or, existența acestui paralelism implică, drept o condiție **sine qua non, subordonarea ierarhică a L_2 în raport cu L_1**[4]. Acest raționament îl conduce pe Bouton să afirme că în privința învățării L_2 „demersul pedagogic este mai curînd reeducativ decît educativ. Pentru a atinge scopul pe care și-l propune, pedagogul trebuie să acționeze direct asupra mecanismelor neurofiziologice care determină formarea acestor deprinderi"[5]. Abordînd această problemă într-o lucrare de referință, Ch. P. Bouton încearcă să contureze **modelul general** pe care se poate fonda o teorie a învățării specifice domeniului luat în discuție.

O primă explicare a învățării L_1 sau L_2 ar fi **reducerea acestui proces la condiționarea pavloviană**[6] **sau la cea instrumentală** (Miller și Konorski), ultima fiind considerată de Hull drept prototip general[7]. Mult mai departe în interpretarea unitară a fenomenelor ce interrelaționează condiționarea și învățarea merge G. de Montpellier a cărui poziție este asemănătoare în punctele esențiale cu acea exprimată de Tolman[8] și Mowrer[9]. El consideră că aici procesul fundamental (cu excepția învățării pur motrice) pare să fie unul de formare de sinteze sau structuri cognitive, adică de structuri realizate între elemente sau evenimente apărute în planul percepției sau al reprezentării. Și el subliniază : „Acest proces fundamental corespunde fără îndoială, parțial, la ceea ce implică deja concepția lui Pavlov și la ceea ce Maier și Schneirla au propus să se numească integrare senzorială ; el corespunde și mai mult cu cel desemnat de Tolman sub numele de «sign-gestaltexpectation». Într-adevăr, sintezele sau structurile cognitive realizate reprezintă o organizare ierarhizată în care elementele sau evenimentele integrate nu sînt în general numai în raporturi de apartenență între ele, ci în raporturi de referință sau de dependență unele față de altele. Aceasta implică existența unor evenimente cu valoare biologică relativ dominantă, ca o consecință a unei dominante relative, momentane sau durabile, a anumitor trebuințe sau tendințe. Pe plan cognitiv, raportul de referință sau de dependență caracterizînd aceste structuri ierarhizate ia forma unei relații sau funcțiuni de „semnal" din partea unor evenimente față de altele ; referința se stabilește sub forma unui semnal în raport cu un element semnalat"[10].

CERCETĂRILE DE LABORATOR s-au concentrat în special asupra reflexelor pavloviene, învățării prin încercare și eroare (școala americană) și învățării prin „Einsicht" (insight, intuition) — școala europeană și, îndeosebi, gestaltiștii[11]. Or, cum subliniază Bouton,

---

[3] Această structură este preluată ca atare sau cu modificări neesențiale de un mare număr de cercetători ai domeniului : N. I. JINKIN, V. INGVE, L. A. CÎSTOVICI, A. A. LEONTIEV, V. PENFIELD, T. V. REABOVA, I. A. ZIMNEAIA ș.a.

[4] În aceasta constă de fapt și esența abordărilor „contrastive".

[5] CHARLES PIERRE BOUTON, *L'Acquisition d'une langue etrangère*, Paris, Klincksieck, 1974, p. 181—182.

[6] Pentru discuția problemei a se vedea : H. PIERON, *Conditionnement et psychologie*, în *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, P.U.F., 1956 ; P. CHAUCHARD, *Les mécanismes cerebraux de la prise de conscience* ; M. MERLEAU-PONTY, *La structure de comportement*, Paris, P.U.F., 1960.

[7] C. L. HULL, *Principles of Behavior*, New York, Appleton-Ventury, j. 194.

[8] E.C. TOLMAN, *Purposive Behavior în Animals and Men*, New York, 1932.

[9] O. H. MOWRER, *Learning Theory and Personality Dinamics*, New York, Ronald Press, 1950.

[10] G. de MONTPELLIER, *Le conditionnement et l'apprentissage*, Paris, PUF, 1958, p. 141-142.

[11] Pentru raporturile dintre diferitele teorii ale învățării și implicațiile lor în proiectarea instruirii a se vedea : E. R. HILGARD, G. H. BOWER, *Teorii ale învățării*, E.D.P., 1974 (în special cap. 16 — Învățarea și tehnologia instruirii) ; PAUL POPESCU-NEVEANU, *Curs de psihologie generală*, vol II. Univ. București, 1977, (în special cap. XV. Deprinderile) ; L. B. ITELSON, *Teoriile psihologice ale învățării și modelele procesului de instruire*, Caiete de pedagogie modernă, nr. 6, E.D.P., 1977 ; *Studii de psihologia învățării. Teorie și metodă în elaborarea acțiunilor mintale*, E.D.P., București, 1975 ; L. F. THORPE, A. M. SCHMULLER, *Les théories contemporains de l'apprentissage*, Paris, PUF, 1956.

se pare că aceste trei direcții de cercetare „își găsesc un fel de unitate de interpretare într-o concepție lărgită a condiționării, în special în ceea ce privește faptele învățării umane" [12].

Desigur că gîndirea, comportamentul complex uman nu pot fi reduse la schema reflexelor condiționate ; activitatea nervoasă și psihică a omului comportă **nivele diferite de complexitate, o ierarhie a funcțiunilor și o prioritate a activităților superioare** deservite de un angrenaj nervos extrem de fin. Întrucît unitatea funcțională a activității cerebrale — integrînd nivelul fiziologic cu cel psihic — este mult prea evidentă pentru a mai fi pusă în discuție, se poate considera că în acest mecanism extrem de complex există la baza ierarhiei scheme minimale ale unui model funcțional și că acestea pot fi schemele legăturilor condiționate. O imagine a acestei dezvoltări plecînd de la comportamentele cele mai simple este sugestiv surprinsă de J. F. Le Ny : „Reacțiile condiționale propriu-zise joacă un rol important în activitatea fiziologică și psihică a omului : întregul domeniu este încă slab explorat din acest punct de vedere, reacțiile viscerale cu fenomenele concomitente afective și emotive îi datorează în mod cert o mare parte din complexitatea sa. Dar în activitățile mai elevate, voluntare, conștiente, verbale, intelectuale, din ce în ce mai des se relevă regularități care se apropie foarte mult de legile condiționării" [13].

Raportată la acest cadru, învățarea limbii (L_1 sau L_2) reprezintă o activitate psihică de nivel superior, I. P. Pavlov considerînd limba drept un al doilea sistem de semnalizare. Învățarea limbii nu reprezintă deci decît un aspect particular al proceselor mai generale de învățare, cu alte cuvinte **formarea unui comportament nou** care, în plan neurofiziologic, echivalează cu formarea de noi legături condiționate, evident, extraordinar de complexe. P. Chauchard subliniază : „Nimic din fiziologia elementară nu diferențiază cel de-al doilea sistem de semnalizare de primul ; întotdeauna este vorba de legi ale neurodinamicii și cuvîntul apare ca o varietate specială a unui reflex condiționat secundar, adică ca un semnal grefat nu pe un reflex absolut, ci pe un semnal condiționat, dar, cum afirmă Pavlov, cuvîntul reprezintă un element nou, fără o măsură comună cu celelalte semnale grefate unele pe celelalte, pentru că el capătă un caracter de generalitate și de autonomie pe care nu-l au niciodată celelalte semnale care nu declanșează reacții decît pentru o condiționare restrînsă ; din contră, cuvîntul înlocuiește obiectul în toate circumstanțele, fără nici un raport cu situațiile condiționării. Cuvîntul apare astfel ca un semnal al semnalului" [14].

Această complexitate extraordinară a legăturilor condiționate formate în procesul de învățare a limbii cristalizează un sistem ierarhizat de legături avînd o intercoordonare și determinare funcțională ce încă nu pot fi puse în evidență în detaliile lor cele mai intime[15].

CERCETĂRILE DIN ULTIMELE DECENII au relevat că baza anatomo-fiziologică a conexiunii între stimul și răspuns este cu mult mai complexă chiar decît ar fi putut-o bănui Pavlov [16].

Reîncadrînd discuția în domeniul nostru, să conturăm modul în care se poate produce o reacție verbală, plecînd de la un stimul (semnal) extern. După cum se știe, centrii senzoriali receptivi sînt în conexiune cu centrii gnosici interpretativi ; acest ansamblu primar este asociat cu **centrii de elaborare a reacției** și de **programare**, precum și cu centrii motorii **de execuție** (al doilea ansamblu). **Reacția verbală se constituie din unități a căror succesiune este determinată de unitățile de rang superior în care se includ** și care au (sau ar trebui să aibă) capacitatea de a stimula producerea tuturor unităților combinabile de același rang. Aceasta înseamnă că reacția verbală poate fi redată printr-un model grafic cuprinzînd două axe : **axa sintagmatică** (a succesiunii determinate a unităților în mesaj) și **axa paradigmatică** (selecția elementelor combinabile pentru momentul dat).

Este evident că o astfel de reacție verbală (de exemplu răspunsul la o întrebare) presupune intrarea în joc a unui mare număr de **stereotipii dinamice coordonate.** Această coordonare (prin determinare ierarhică) apare cu toată claritatea dacă vom avea în vedere că o **reacție verbală de tipul unei propoziții presupune o producere spontană (automatizată) a unităților constitutive (sintagme, lexeme, foneme)** cu **organizarea lor pe cele două axe în raport cu normele limbii și în funcție de stimulul și intenția de a reacționa.**

[12] CH. P. BOUTON, *Op. cit.*, p. 185.

[13] J. F. LE NY, *Traité de Psihologie*, vol. IV, *Apprentissage et memoire*, Paris, PUF, 1964, p. 39.

[14] P. CHAUCHARD, *Les mécanismes cérébraux de la prise de conscience*, Paris, Masson, 1956, p. 160.

[15] Astfel, referindu-se la complexitatea legăturilor din cel de-al doilea sistem de semnalizare, J. F. LE NY (*Op. cit.*, p. 138) remarcă următoarele : „Ce reprezintă aceste „semnale ale semnalelor" ? Formarea lor nu trebuie să fie concepută de maniera reflexului condiționat de ordinul II, ca o simplă adiție a unei noi verigi la o legătură preexistentă, ele constituie, de fapt, o structură nouă, un al doilea sistem de semnalizare. Aici cuvîntul sistem ...arată că între elementele (semne și raporturi verbale) există o multitudine de interconexiuni complexe care formează o rețea foarte complicată de legături și acțiuni reciproce; aceasta este deja o structură".

[16] A se vedea în acest sens de exemplu materialele din vol. *La conditionnement et l'apprentissage*, Symposium de l'Association psychologique scientifique de langue française, Strassbourg, Paris, P.U.F., 1958 ; excelentă prezentare rezumativă la CH. P. BOUTON, *Op. cit.*, p. 187—190.

Această organizare a reacției verbale și mai ales nivelul ei de funcționare reprezintă obiectivul învățării unei limbi străine. Reluînd prin optica didacticii elementele descrise mai sus putem realiza un **model plurinivelar** care să ne permită relevarea unor implicații în instruire.

Astfel, zona observabilă, „vizibilă" sau cea „de suprafață" a actului comunicațional (îl discutăm acum numai de pe poziția vorbitorului) îl reprezintă zona **comportamentelor terminale** adică a acelor performanțe sau acte de „output". Aceasta este în primul rînd **zona deprinderilor articulatorii** care-i permite vorbitorului să emită un mesaj (în cazul nostru, o reacție orală) în limita unor parametri care să asigure receptarea și decodificarea acestuia de către interlocutor. Tot la acest nivel se află și celelalte „elemente de construcție" a mesajului — cuvintele cu semnificația lor, instrumentele gramaticale, modelele intonaționale etc. [17].

Am văzut că folosirea unor sunete, a anumitor cuvinte, în general a unor „elemente de construcție" reprezintă rezultatul unui **proces de selecție,** el însuși structurat ierarhic : fonemele sînt determinate de morfeme, iar acestea, la rîndul lor, de sintagme. Aceasta înseamnă că există o zonă a **proceselor selective,** determinante în raport cu zona comportamentelor terminale. Nivelul cel mai înalt al acestei zone îl pot reprezenta **procesele programatoare,** al căror rezultat îl **constituie ordonarea sintagmatică a mesajului.**

DACĂ PRIMA ZONĂ POATE FI CARACTERIZATĂ drept **nivel tactic,** cea de-a doua reprezintă, pe bună dreptate, **nivelul strategic** al comportamentului [18].

În fine, orice act comunicațional este determinat de voința (dorința, necesitatea) de a comunica, de un impuls asupra căruia își pun amprenta nu numai componentele intelective și psihomotrice, ci — într-o măsură mai mică sau mai mare — întreaga coloratură a personalității elevului. Aceasta reprezintă cea de-a treia zonă, de fapt **zona impulsului inițial** care determină declanșarea actului comunicațional. Este așa-numitul **„nivel ego-dinamic"** al modelului holodinamic al învățării propus de Renzo Titone [19].

Așa cum am mai arătat, **între cele trei zone descrise mai sus nu există limite de forma pragurilor senzoriale ; ele se întrepătrund și se reglează reciproc** fiecare nivel și subnivel reprezentînd sisteme și subsisteme cu reglare continuă. Această structură ierarhică este relevant surprinsă în planul psiholingvisticii de Tatiana Slama-Cazacu, unul dintre cei mai reprezentativi specialiști ai domeniului : „Limbajul este un fenomen mai vast decît momentul emitere, dar emiterea, la rîndul ei, este mai vastă decît exprimarea propriu-zisă. Emiterea nu este numai aspectul exterior, articularea care produce mesajul ce-i parvine receptorului, ci ea include și toată activitatea prelocutorie, în mare măsură imperceptibilă auditorului, toate fazele care preced exteriorizarea și în care se realizează organizarea interioară a materialului de exprimat" [20].

Acceptarea modelului comunicațional prezentat mai sus poate reprezenta punctul de plecare în **proiectarea unei strategii a învățării (predării) adaptate la realizarea actului de comunicare prin limbă.**

Astfel, dacă pentru comportamentele terminale — deprinderile articulatorii, modelele intonaționale, instrumentele gramaticale, cuvintele cu semnificația lor — învățarea S-R pare a fi cea mai indicată, pentru zona proceselor selective și programatoare învățarea cognitivă pare a fi mai indicată, cel puțin ca punct de plecare.

Cu alte cuvinte, aceasta înseamnă că în proiectarea unei metode de predare va trebui să pornim de la analiza **specificului comunicației** (determinată de obiective) **discriminînd tipurile de comportamente** după criteriul ierarhiei (nivelului) lor în raport cu modelul prezentat mai sus, **relevînd apoi legăturile existente între elementele materialului lingvistic presupus de comunicarea respectivă** și organizînd apoi **activitatea elevului prin două intrări :** prima — tipul de comportament, a doua — categoria de material de limbă. Specificul rezultat din cele două intrări va determina un anumit tip de învățare pentru momentul respectiv.

O astfel de încercare presupune un travaliu imens și **o echipă interdisciplinară** care să ducă cercetarea pînă la elaborarea materialelor necesare instruirii și la experimentarea lor în practica școlară.

---

[17] Așa cum afirmă CH. P. BOUTON, „realitatea cea mai profundă a învățării se situează la nivelul mecanismelor neurofiziologice ale vorbirii, spre formarea sau reducerea cărora tind toate mecanismele specifice ale diferitelor momente ale însușirii" (CH. P. BOUTON, *Op cit.*, p. 255).

[18] RENZO TITONE subliniază : „Intelectul cunoscător, gînditor (judecător și rațional) al subiectului este responsabil de structurarea semnificativă a fiecărui act" (R. TITONE, Modelul „holodinamic" ca ipoteză a învățării formative. Caiete de pedagogie modernă nr. 6, „Probleme de tehnologie didactică", E.D.P., 1977). Acad. ARTHUR KREINDLER notează de asemenea : „Limbajul poate fi considerat ca avînd mai multe nivele de organizare. În genere, se disting trei nivele mai însemnate : cel al sunetelor care se produc în vorbire (fonologie), cel al structurii propoziției (sintaxa) și cel al formulării înțelesului (semantica)", ARTHUR KREINDLER, *Neurolingvistica*, „Contemporanul", nr. 22, (1647) din 2 iunie 1978.

[19] R. TITONE, *Op. cit.*, p. 206

[20] TATIANA SLAMA-CAZACU, *Introducere în psiholingvistică*, București, 1968, p. 72.

O VIZIUNE REALISTĂ A RELAȚIEI PROFESOR–ELEV DE PE POZIȚIA AMBILOR PARTENERI

Prof. dr. TUDOR OPRIȘ

Conținutul și dinamica învățămîntului modern impun o reconsiderare radicală a relației tradiționale profesor-elev. Asupra acestei probleme s-a scris o bogată lectură pedagogică atît la noi (T. Pop, V. Bunescu, M. și I. Ghivirigă, R. Dăscălescu, Dan Potolea, I. Mihu, T. Rotaru **etc.), cît și în străinătate** (Piaget, Lipitt-White, Giraud, Walles, Hubert, Anderson, Morris, Borr, Barré, Brookner, Suchodolschi, Giriat, Skinner, Casanova, Buch **etc.). Ne vom mărgini să înfățișăm rezultatul — după părerea noastră edificator — al unei anchete care a urmărit să surprindă, pe de o parte imaginea profesorului ideal văzut de elevii moderni și calitățile elevului ideal în viziunea profesorului de azi și, pe de alta să determine factorii obiectivi și subiectivi care stau în calea afirmării unor relații moderne între profesori și elevi.**

NI SE PAR SEMNIFICATIVE REZULTATELE unei anchete „Profesorul timpului nostru" inițiată la Liceul de matematică-fizică „Gh. Lazăr" din București de către elevii-redactori ai revistei „Speranțe", publicată integral în nr. 4—5/1976. Ancheta făcută pe un lot de 200 de subiecți a scos în evidență următoarele opțiuni, în ce privește tipul modern de relație profesor-elev: **relația de colaborare** (corespunzînd tipului democratic de profesor) — 135 (68%); **relația de egalitate** (corespunzînd tipului liberal — 65 (32%); **relația formală** (corespunzînd tipului indiferent) — 0 (%); **relația de subordonare** (corespunzînd tipului dictatorial) — 0 (%). Iată în ordinea numerică a opțiunilor calitățile cerute profesorului modern **inteligent** (126), **bine pregătit** (108), **cult** (102), **spiritual** (62), **sensibil** (52), **drept** (50), **egal în comportare și neinfluențabil** (48).

În timp ce elevii clasei a IX-a acordau un preț deosebit culturii, sensibilității și spiritului de dreptate al profesorului (fiind în primul an de liceu, ei vor ca profesorii să se impună prin cultură, să-i înțeleagă și să-i evalueze just), în clasele a XII-a elevii au preferat profesori bine pregătiți, ligenți și spirituali, ca reflex al apropierii examenului de admitere în facultate și al nevoii unor ore de curs, unde însușirea foarte temeinică a cunoștințelor de profil (legate de obiectele de concurs) să fie completată de lecții inteligente și spirituale la obiectele de cultură generală, pentru ca și acestea să fie audiate cu interes și cu profit cultural.

Cît privește trăsăturile negative cele mai repudiate, cele 600 de opțiuni au fost astfel ierarhizate: **absurd în pretenții, neînțelegător** (146), **dogmatic, bucher, formalist** (121), **distant și tăios** (106), **intolerant cu alte puncte de vedere** (102). Această orientare a răspunsurilor ne dă explicația limpede a respingerii unanime a tipurilor de profesori dictatoriali și indiferenți. Restul opțiunilor au fost acordate următoarelor atribute: **moralizator, cicălitor** (67), **capricios** (35), **impasibil** (23).

Iată și cîteva aprecieri de sinteză a profesorului ideal, cuprinse în microportretele cerute de elevii-redactori celor anchetați: „Ca om trebuie să fie înțelegător, sensibil, delicat, ca profesor trebuie să fie inteligent, cult și spiritual. Să știe să creeze o atmosferă destinsă chiar în orele cele mai aride, astfel ca elevii să-l urmărească cu plăcere și interes. Să prezinte lecțiile atractiv, iar examinarea s-o transforme într-o discuție amicală" (M.L.). „Profesorul eliberat de idei preconcepute, de principii conservatoare și înguste, omul modern și inteligent, pregătit și cult, care, pe lîngă materia pe care o predă, nu uită să dezbată și problemele unei generații tinere prin prisma tinerei generații" (A.M.); „Modern multilateral pregătit, uman, vesel, să dea viață cărții și moarte lenii" (A.H.); „Care aruncă la coș mucegăitele tratate de pedagogie și prefăce ora de curs într-o fereastră deschisă spre cunoașterea lumii și a vîrstei noastre" (S.P.).

PRIVIND ȘI CEALALTĂ LATURĂ A PROBLEMEI — modul cum profesorul concepe elevul modern, rezultatul unui sondaj direct pe care l-am făcut printre sute de colegi din București și din țară ne-a prilejuit multe dezamăgiri. În bună parte colegii noștri aveau o părere anacronică despre elevul-ideal, elevul-model, apreciat în funcție de docilitatea atitudinii față de educatori, de sîrguința fără orizont și personalitate a muncii sale, de ambiția meschină de a obține note mari, ca să fie primul în clasă, de acea „captatio benevolentiae" obținută prin

lingușire ieftină, mici servicii, politețe ipocrită. Ni se pare tipică pentru această atitudine anacronică aprecierea făcută de un profesor dintr-un județ moldovenesc: „Elevul ideal este elevul cuminte, care te soarbe din priviri la explicații, care nu-ți ridică probleme de ținută și disciplină, este sîrguincios și îndeplinește fără nici o crîcnire orice sarcină i-ai da" (V.D.). Am fost însă răsplătiți și de cîteva opinii care ne-au dovedit că există destui profesori care gîndesc cît de cît modern despre elevii lor. Iată cîteva trăsături care ne-au fost semnalate ca repere definitorii pentru un elev-ideal și pe care le enumerăm fără o ordine prestabilită. „Să-și manifeste interesul și curiozitatea" (C. D. — Cluj-Napoca); „Să aibă pasiuni" (D. M. — Timișoara); „Să se angajeze permanent într-un dialog chiar polemic cu profesorul, dovedind că gîndește personal" (N.N. — București); „Să participe direct la realizarea lecției, să-și demonstreze inventivitatea, spiritul de creativitate în situațiile care o cer" (C.M. — Iași); „Să fie dinamic și eficient în sensul de a se putea descurca în toate situațiile și de a transfera în practică cu un minim efort informația de care dispune" (I.B. — Blaj); „Să fie sincer, dar nu cinic, drept dar nu dur, principial, dar nu fanatic" (I.F.-Craiova); „Să știe ce vrea, să fie independent, să aibă curajul opiniei și fermitatea opțiunii" (V.P. — București); „Să știe să gîndească și să se stăpînească, să respecte opiniile altora, să nu se precipite în a formula aprecieri și judecăți despre semeni" (E.V. — Constanța); „Să aibă un ideal de viață care să nu se confunde cu o țintă concretă de viață: carieră, apartament, mașină" (A.B. — Baia Mare); „Să-și iubească din convingere familia, școala, locul natal, patria, să militeze pentru pace și colaborare internațională" (I.M. — Beiuș).

În realizarea unor ideale raporturi moderne profesor-elev în actualul sistem de învățămînt apar unele opreliști legate de factori obiectivi și subiectivi pe care sondajele le-au scos în evidență. Printre cauzele obiective semnalate de profesori și elevi am reținut: efectivele mari ale unor clase, supraîncărcarea localurilor școlare cu 3—4 serii; unele programe școlare prea încărcate, care nu dau profesorului răgazul stabilirii unui contact mai intens cu elevii și nici elevilor posibilitatea să se adreseze profesorilor în afara orelor de curs sau unor activități; instabilitatea cadrelor didactice provocată de prea frecventele modificări ale planurilor de învățămînt, care nu favorizează asigurarea continuității muncii de cunoaștere a elevilor și a adîncirii relației de colaborare profesor-elevi; profesori care lucrează cu multe colective (20—30 de clase) pentru îndeplinirea normei didactice, ceea ce duce la superficializarea, adesea formalizarea contactului profesor-elev, pus sub semnul grabei de predare și notare.

De asemenea, un factor care constituie o frînă în calea stabilirii unor relații moderne între profesori și elevi o constituie, după rezultatele sondajelor și anchetelor noastre, și actualul sistem de verificare și evaluare a cunoștințelor. Profesorii cu care am discutat consideră că nota rămîne, din nenorocire, principalul mod de manifestare a autorității profesorului. Notei i se dă primordialitate în hotărîrea situației fiecărui elev. De ea atîrnă sacrificarea vacanței de vară, pierderea unui an școlar sau chiar răsturnări de destin în cazul pierderii unui examen de admitere în trepte superioare ale învățămîntului.

ATÎT PROFESORII, CÎT ȘI ELEVII au scos în evidență imperfecțiunile actualului sistem docimologic, atunci cînd e vorba de examene și concursuri, considerate de ei săbii cu două tăișuri. „Sub aparența aprecierii obiective, cantitative a cunoștințelor, cu ajutorul unor baremuri mai mult sau mai puțin arbitrare unde se solicită mai mult memoria, ele ascund o serie de vicii, de riscuri care stau la baza multor insuccese în viață" (prof. Șt. A. — Miercurea Ciuc). „Avem pretenția să apreciem valoarea învățămîntului școlar pe baza reușitei la examenele școlare, deși în realitate o bună parte a muncii școlare este influențată de perspectiva acestor examene și chiar deformată în mod grav de preocuparea de a reuși la acestea, preocupare care devine dominantă și obsesivă" (prof. G.Ș. — București). „Spun și eu ca René Hubert, în cunoscutul său „Tratat de pedagogie generală", că cel mai mare viciu al învățămîntului este faptul de a fi dominat de preocuparea examenelor" (V.D. — Suceava).

Profesorii și elevii recunosc că relația profesor-elev suferă mutații din cauza examenelor, mai ales la clasele a X-a și a XII-a. Profesorul de franceză N. B. din București observă cu justețe: „Au loc discriminări nu numai de **interese** (obiectele care nu se dau la concurs ies din sfera de atenție a elevilor), dar și de **atitudine** (profesorii obiectelor de concurs sînt tratați cu mai multă deferență, solicitați mai intens, „cultivați" atît de elev, cît și de familie, în timp ce profesorii obiectelor fără „miză" sînt șterși din planul interesului intelectual și afectiv)". „Profesorii obiectelor care nu se dau la concurs scad în ochii noștri: chiulim la orele lor sau ne pregătim mai pe față, mai pe ascuns (în raport cu severitatea profesorului) la materiile unde ni se dau multe teme pentru examen, sau unde avem meditatori" (N. F., cl. a XII-a — București).

În privința relației profesor-elevi în timpul procesului de învățămînt în calea colaborării moderne se interpun o serie de cerințe desuete și dictatoriale, pe care le sesizează atît profesorii, cît și elevii chestionați. Elevii, de pildă, consideră atitudini perimate ale educatorilor urmă-

toarele : notarea ritmică, „planificată", adesea „ritualizată" (se scot invariabil 4—5 elevi la tablă și sînt „pisați" 30—40 de minute), însoțită de bombardamente de extemporale pentru îndeplinirea baremului de note (2—3—4 pe trimestru) ; fetișizarea programelor și manualelor („a nu se depăși lecția din manual și cunoștințele din programă") ; respectarea unei discipline școlare formale și rigide, care constă în a urmări în liniște explicațiile și demonstrațiile profesorului, a răspunde numai la întrebările profesorului, a nu-l incomoda cu întrebări suplimentare, a executa automat și fidel toate sarcinile de studiu și obligațiile extrașcolare, fără admiterea motivației ; stabilirea valorii elevului în raport cu conformitatea răspunsurilor sale cu manualul și programa ; interdicția și chiar jugularea gîndirii originale, a inițiativei personale, sub motivul că elevul trebuie întîi să-și însușească materia și pe urmă capătă dreptul să gîndească, sau să se exprime.

Profesorii condamnă pe unii colegi care fac notă discordantă cu cerințele moderne ale relației lor cu elevii în timpul orelor de curs pentru următoarele atitudini anacronice : abuzul de autoritate ; lipsa de înțelegere, de suplețe intelectuală, de delicatețe sufletească ; judecarea elevilor după un talon „regulamentar și de : ținută ca la carte, disciplină formală, conștiinciozitate. Obsedați de spaima de a nu putea parcurge materia foarte încărcată și de a nu putea asigura ritmic numărul de note regulamentar, unii profesori fac abstracție de elev ca **personalitate**, transformîndu-l în **obiect** didactic ; unii profesori nu au încredere în capacitatea de gîndire independentă a elevului, nu-l acceptă ca „asociat" la realizarea lecției ; aplică mecanic sistemul docimologic și pe cel de sancțiuni, înstrăinîndu-și colectivul și creînd o atmosferă tensională, favorabilă unei întregi game de acte de indisciplină. Desigur, s-au propus și unele soluții. În ce privește sistemul docimologic, se consideră atît de elevi, cît și de profesori, că acele corectări care se încearcă să se aducă docimologiei clasice, prin motivația notei făcută de către profesori, prin deschiderea accentului de autoevaluarea sau participarea opiniei colective la fixarea notei (așanumita „conexiune inversă") sînt simple paliative. Prof. D. G. din Cluj, pornind de la lucrarea lui **B. F. SKINNER** („Revoluția științifică a învățămîntului", E.D.P., 1971), opinează că „astfel de ameliorări pot deveni eficiente, doar atunci cînd se va schimba sensul general al educației care să promoveze manifestarea unor comportamente adecvate concepției moderne despre lecție".

ÎN CE PRIVEȘTE ÎMBUNĂTĂȚIREA RELAȚIILOR PROFESOR-ELEV în timpul orelor de curs, propunerile merg pe linia democratizării relației profesor-elev de pe poziția colaborării și **întrajutorării**. Elevii precizează că profesorului îi revine în primul rînd datoria de a-i învăța să învețe, deoarece uneori „elevii învață mecanic, foarte conștiincios, dar nu știu **cum** să învețe, **ce** să aleagă și **unde** să aplice cele învățate (M. D. cl. a XI-a — Galați). Profesorii recunosc necesitatea cunoașterii și aplicării legilor activității intelectuale, a determinării factorilor care perturbă sau favorizează rezultatele școlare și a utilizării unor tehnici de lucru adecvate. „A ști, rezultat al învățării, presupune înțelegerea adevărurilor învățate, a le reține cît e necesar, a le putea exprima, a te putea folosi de ele și a le putea aplica în practică" (M. D., — Oradea).

Ambii parteneri sînt de părere că relația modernă profesor-elev se bazează pe colaborare. Colaborarea ajută și la cunoașterea reciprocă a elevilor de către profesor și a profesorilor de către elevi. „Punîndu-se prea mult accent pe obligația profesorului de a transmite cunoștințe și a forma atitudini sociale ca și pe datoria elevilor de a învăța, am neglijat viața lăuntrică a tînărului, renunțînd adesea la un principiu fundamental al umanismului socialist. Căci umanism înseamnă acel acord armonic între cerințele din afară și impulsurile interioare. Iată de ce se impune abordarea elevului din perspectiva personalității sale integrale și în lumina orientării sale prospective" (I. P. — Sibiu).

Elevii iubesc deopotrivă și pe profesorii mai rezervați, mai distanți și severi, dar drepți și cu larg orizont intelectual, ca și pe cei calzi, apropiați, care arată o largă și generoasă solicitare față de problemele personale (nu numai cele școlare) ale elevilor. „Nu putem pleda pentru unul din astfel de tipuri, ca tip ideal de profesor modern. Important e ca răceala să nu ducă la înghețarea raportului profesor-elev și prea marea căldură să nu deschidă porțile concesiilor, intimităților nepermise, care fac să degenereze sensul educativ al relației profesor-elev" (V. I. — București).

Audiamus et altera pars : „Noi cunoaștem mai bine pe profesor decît ne cunoaște el pe noi. E drept că el e unul, iar noi 30—40. Îi cunoaștem ticurile, tabieturile, reacțiile, stabilim cu precizie buletinul meteorologic al dispoziției sale în acea zi. Am fi fericiți ca și profesorii să se lase descoperiți, „topografiați" de noi, coborînd în mijlocul nostru, participînd la acțiunile noastre. Munca comună ne-ar lega mai adînc. Atunci n-ar mai exista spaime de note, de examene, de surprizele rezervate de viață". (D. P. — Ploiești).

STRATEGII, METODE ȘI PROCEDEE DE IMPULSIONARE A PROCESELOR DE PREDARE ȘI INVAȚARE

Lector dr. IOAN NEACȘU
Facultatea de istorie și filozofie, București

1. Propoziții preliminare

Interesul pentru optimizarea procesului de învățămînt rămîne neîndoielnic una din constantele comportamentului profesional al marii majorități a educatorilor specialiști și practicieni.

Aria problematicii implicate în această vastă întreprindere științifico-metodică este extrem de largă, motiv pentru care mulți dintre autorii care încearcă o cît de mică inovare în această zonă o fac pe spații relativ înguste. În consecință, natura validării rezultatelor se face prin raportare la două sisteme (criterii) de referință, ambele putînd fi coprezente sau dominînd unul dintre ele, și anume : unul, direct, pragmatic, care ține de experiența profesională, de competența și rezultatele concrete obținute la clasă și altul, indirect, teoretic, generalizant, rezultat al consensului mai mult sau mai puțin formal, dar a cărui consistență trebuie să fie probată experimental.

În sprijinul acestei idei afirmăm de la început că obiectivele procesului de învățămînt sînt o sinteză specifică de informativ și formativ, de general și particular, de cunoaștere și acțiune, cadrele didactice tinzînd să ajungă la o realizare unitară a celor două.

Și totuși, nu putem neglija faptul că se poate constata, pe ansamblu, o frecvență mai mare a informativului prezent atît în predare, cît și în învățare și evaluare.

În același plan, se constată că cercetările de psihopedagogie s-au concentrat mai mult asupra teoriei/teoriilor învățării, parțial justificat, și mult mai puțin asupra teoriei/teoriilor predării. Se face astfel resimțită nevoia de a ști **cum să se predea.**

Unei metodologii generale a predării, mult mai elaborate și mai deschise la inovație nu-i corespund încă metodologii particulare de predare optimală. Credem că acesta este și unul din motivele pentru care temele prioritare de pe agenda cercurilor de activitate metodică, schimburile largi de experiență privind creșterea nivelului calitativ al învățămîntului, discuțiile în grupurile profesionale (catedre, colective metodice) etc. sînt orientate spre găsirea celor mai bune strategii de predare, în strînsă corelație cu cele de învățare și evaluare. Se va crea astfel un teren favorabil pentru afirmarea largă a inițiativei cadrelor didactice, cu precădere a folosirii metodelor și procedeelor active de predare-învățare, de utilizare intensivă, în lecție sau alte forme, a acestora.

Din perspectiva problematicii care ne interesează, opinăm că sintagma **predare-învățare** oferă avantaje pentru : **a)** proiectarea, organizarea, conducerea și controlul procesului didactic ; **b)** descrierea adecvată a modului în care educatorul trebuie să se comporte în clasă și în afara ei ; **c)** descrierea corectă a modului în care educatorii pot și trebuie să influențeze învățarea elevilor, apropiind-o cît mai mult de contextul real al experiențelor social-economice, politice, culturale și ideologice specifice națiunii noastre.

Am mai socotit sintagma predare-învățare ca fiind un concept sintetic, complex și operant pentru studiul de față pentru că : **a)** activitatea cadrului didactic poate fi socotită (în mod relativ) o **variabilă independentă** atunci cînd o raportăm la cea a elevilor ; **b)** activitatea elevilor poate fi apreciată (în mod relativ) o **variabilă dependentă** atunci cînd o raportăm la activitatea profesorului și la ansamblul factorilor de mediu cu potențial educativ ; **c)** situațiile de pre-

dare și învățare pot fi analizate fie ca sisteme, fie ca subsisteme, dar strîns legate, structural și funcțional, prin valori de feed-back (**variabile intermediare**), permițînd controlul, autocontrolul, diagnoza și predicția rezultatelor sistemului discutat.

2. Strategii, metode, tehnici și procedee orientative

Ceea ce ne propunem în studiul de față este un inventar oarecum general, cu aplicabilitate și posibilități de transfer mai largi. Prin aceasta, studiul este incomplet, căpătînd valoare numai prin activitatea concretă a fiecărui cadru didactic, la fiecare lecție, la fiecare disciplină sau nivel de învățămînt. Principala valență a setului de metode, tehnici și procedee este cea **orientativă-stimulativă** a activității educatorilor și educaților.

Menționăm că nu am respectat nici un criteriu ordonator și nici nu ne-am propus ierarhii, fiecare învățător sau profesor putînd utiliza, adapta, completa, combina și dezvolta minimalul set de idei-acțiune care urmează.

2.1. Stimularea atenției.

Orice proces de predare-învățare implică din chiar primele faze ale desfășurării prezența atenției. Ceea ce rămîne de stabilit sînt: cum ne asigurăm că starea de atenție va apare și va însoți desfășurarea activităților din clasă? Mai mult chiar, cum va atinge ea cotele optime atît de necesare rezolvării situațiilor problemă din activitățile de predare-învățare? Cum se distribuie pe parcursul desfășurării unei activități, eficient, așanumiții „captatori ai atenției" (R. Gagné, 1970), astfel încît intervențiile cadrului didactic să fie cît mai puțin artificiale? ș.a.

Necesitatea rezolvării acestor probleme a rezultat dintr-un fapt constatat empiric și anume că ceea ce este recepționat fără a se fi asigurat o stare de atenție optimală nu are persistența dorită, premisele asimilării sînt superficiale, activitatea este lentă, sînt implicate un număr mai mare de repetiții, cunoștințele nu au profunzimea cerută, sînt mai puțin trainice, randamentul în înțelegere este mai scăzut, erorile sînt mai frecvente, uitarea se manifestă în rate mai crescute.

Determinarea stării de „a fi atent" și a aceleia de „a nu fi atent", ambele fiind legate de stări motivaționale intrinseci sau extrinseci, presupune utilizarea unor strategii, metode, tehnici și procedee care se includ în așa numitele **evenimente de inducere a proceselor de mobilizare** a elevilor la lecție. Din acest punct de vedere, am putea recomanda:

— expunerea, în lecție, a unui eveniment sau a unor seturi de evenimente și situații care să trezească un tip specific de curiozitate (de orientare și de cunoaștere) și care, la rîndu-i să genereze întrebări de aflare a cauzelor, a relațiilor, a locului, a momentului, a conduitei factorilor implicați etc.;

— pentru clasele mici și chiar gimnaziale, citirea și povestirea unor situații sub forma secvențelor, a serialelor (circa 10—15') păstrîndu-se părțile cu intriga foarte puternică pentru cît mai tîrziu (literatură, istorie);

— prezentarea unor imagini de film, diapozitive etc. care să genereze în mintea elevilor mai multe întrebări decît răspunsuri;

— dramatizarea unui fapt, a unei situații, a unui caz-problemă apropiat de experiența și vîrsta elevilor urmată de întrebări incitatoare: de ce?, cum? dacă x, atunci y, în ce condiții?;

— lansarea unor întrebări apropiate de situații reale, dar al căror răspuns presupune căutări, investigații cum ar fi, de exemplu, la fizică: ai vrea să știi ce determină căderea unei frunze? (pentru problema gravitației); cu ce viteză circulă mingea lovită de un fotbalist, de un jucător de tenis sau de unul de handbal? (pentru capitolul viteză);

— valorificarea experienței căpătate în urma efectuării unor excursii și vizite care au legătură cu o situație din lecție, utilizînd și întrebările pe care le-au pus elevii sau pe care le vor pune în legătură cu aceste activități;

— comunicări verbale sau nonverbale, parțial exprimate, cum ar fi de exemplu, la chimie: combinăm două substanțe, li se arată fără să li se spună numele lor, iar ei văd rezultatul și-l confruntă cu informațiile (soluțiile) ce li se dau ulterior;

— atenționarea elevilor prin îndemnuri verbale, fără insistență și într-o manieră obositoare, utilizîndu-se impulsurile de orientare a comportamentului: atenție la..., gîndiți-vă la..., comparați... ș.a.;

— utilizarea tehnicilor retorice în comunicare ce pot crea stări afective și cognitive: pauze de relaxare, schimbări în ritmul expunerii, utilizarea întrebărilor retorice (de exemplu, putem fi de acord cu ce spune elevul x?) ș.a.

2.2. Stimularea elevilor în stabilirea obiectivelor

Literatura de specialitate și practica educațională au confirmat o ipoteză pînă nu de mult respinsă de unele cadre didactice, și anume aceea că în colectivele de elevi în care cadrul didactic, prin diferite modalități îi antrenează pe aceștia în stabilirea obiectivelor (standarde, performanțe, acțiuni ș.a.) eficiența activităților crește. Strategiile de participare la stabilirea obiectivelor nu trebuie înțelese și aplicate mecanic. Startul poate fi dat plecîndu-se de la activități comune, res-

pectîndu-se particularitățile și statutul fiecărui elev în colectiv (nivel de cunoștințe, ritm de asimilare, capacitate de concentrare etc.).

Desigur, cadrul didactic trebuie să comunice elevilor, într-un fel sau altul, obiectivele lecției, aceasta fiind „un act potrivit cu franchețea și cinstea unui profesor bun" [1]. Există însă posibilitatea formulării unei obiecții: dacă noi formulăm cu ei obiectivele, nu cumva aceștia își vor limita activitatea și nu vor mai investi efort pentru lărgirea ariei preocupărilor școlare? Probabilitatea apariției unor astfel de comportamente la un mare număr de elevi este redusă. Cel puțin din experiența și cercetările întreprinse pînă acum s-a constatat că elevii nu se opresc, de regulă, numai la ceea ce li se propune sau la ceea ce stabilesc împreună cu cadrul didactic. Ei realizează obiectivele obligatorii, apoi, în funcție de timp, de interese și preocupări, desfășoară activități complementare celor școlare sau de cu totul altă natură. Există cel puțin două traiectorii prin care se poate ajunge la realizarea acestei orientări: a) să fie informați elevii în mod constant de profesor asupra obiectivelor de atins, și b) să stabilească scopuri gradiente, de nivel, progresive ce aproximează în termeni didactici standardele dorite.

2.3. Utilizarea problemelor și crearea situațiilor-problemă

Ceea ce este caracteristic problemelor și situațiilor-problemă este surprinderea sau descoperirea relațiilor. Important pentru stimularea procesului de predare-învățare de tip școlar este ca problemele și situațiile-problemă să fie legate „prin ceva" de cunoștințele și experiența personală a elevilor, astfel încît dirijarea comportamentului de căutare-descoperire să nu se distribuie pe mai multe zone critice, cum ar fi: înțelegerea situației, înțelegerea termenilor necunoscuți, a relației dintre mărimi, a gradelor de transformare, a proprietăților operațiilor; descoperirea relațiilor principale, secundare, terțiare; verificarea soluțiilor ș.a. ci, am spune, pe una sau două direcții fundamentale cum ar fi descoperirea relației dintre principalii termeni ai problemei și înțelegerea drumului de soluționare.

Ceea ce rămîne de rezolvat ca problemă, strîns legat de surprinderea diferențelor de stil comportamental, este relația motivație-gîndire. Interesul vine nu atît din considerarea lor ca factori interdependenți, cît mai ales a poziției și rolului pe care îl joacă în procesele de predare-învățare. Dintre acestea vom reține ca avînd importanță pentru educatori trei tipuri: activități cu start centrat pe gîndire, activități în care gîndirea constituie elementul de bază al desfășurării și activități în care gîndirea este solicitată mai ales în faza finală.

În oricare dintre aceste activități didactice, predarea și învățarea pot fi impulsionate prin:

— crearea unui „conflict conceptual" [2] care, în esență, constă în formularea unei relații de nepotrivire între modelele de pornire, de desfășurare sau finale (de răspuns), obiectivate în cunoștințe, priceperi, deprinderi și convingeri. Ca urmare a acestui fapt ia naștere curiozitatea epistemică, înțeleasă drept „o stare de înaltă motivație creată de un conflict ce urmează unor procese dizarmonice. Reducerea stării de conflict se face prin: dirijarea gîndirii spre asimilarea directă de informații; reducerea răspunsurilor competitive; introducerea unui nou răspuns pe care elevii nu-l anticipează sau care întrece în forță de convingere pe cel anticipat de elevi; introducerea unei noi informații ce reduce gradul de necompatibilitate al noțiunilor concurente; reducerea sau eliminarea informațiilor, a simbolului sau modelului care generează conflictul" [3];

— formularea orală sau scrisă a unor întrebări ce provoacă procese ale gîndirii divergente sau convergente. Exemplificăm aceasta la disciplina „fizică" [4] cu următoarele întrebări și răspunsuri:

Întrebări: a) — Cum explicați relația dintre **greutatea** unui corp și **masa** acestuia?;

b) — Cum se măsoară acestea; în ce unități se exprimă ele?; exemple.

Răspunsuri: b) **Greutatea** (G) unui corp se măsoară cu dinamometrul; unitatea de exprimare este **newtonul** (N); exemplu: greutatea unei pîini este de 10 N; **Masa** se măsoară cu **balanța**; unitatea de exprimare este etalonul **kilogram** (kg); exemplu: masa unui om mediu este de 70 kg, a unui decimetru de apă cu temperatura de 4°C = 1 kg, iar a unei locomotive = 10^5 kg.

a) Greutatea unui corp măsurată într-un anumit loc de pe suprafața pămîntului este direct proporțională cu

---

[1] R. GAGNÉ, L. BRIGGS, *Principii de design al instruirii* (trad.), E.D.P., București, 1977, p. 138—139.

[2] D. E. BERLYNE, *Conflict, Arousal and Curiosity*, New York, Mc Graw-Hill, 1960.

[3] Vezi: G. Shouksmith, *Intelligence, Creativity and Cognitive Style*, B. T. Batsford Ltd., London, 1970, p. 98—99.

[4] Vezi: M. SANDU, E. NICHITA, *Fizica. Manual pentru clasa a VI-a*, E.D.P., București, 1978, p. 59 și urm., 75 și urm.

masa lui; relația $\frac{G}{m}\left(\frac{N}{kg}\right)$ la cîteva obiecte cunoscute:

— cilindru de oțel $m_1 = 30,6$; $G_1 = 0,3$; $G_1/m_1 = 9,8$
— cilindru de aluminiu $m_2 = 10,2$; $G_2 = 0,1$; $G_2/m_2 = 9,8$
— disc metalic $m_3 = 40,8$; $G_3 = 0,4$; $G_3/m_3 = 9,8$

— se prezintă elevilor probleme interesante aduse fie de ei înșiși, fie de profesor și în care elevii se pot implica progresiv în problemă, reactualizînd și valorificînd experiența lor rezolutivă.

Exemplificăm acest procedeu cu o sarcină de tip matematic (problematizant), cu conținut numeric (fără text)[5]:

Enunțul: Se dau următoarele 7 șiruri de cifre, dispuse în ordine crescîndă:

a) 1 2 3 = 1
b) 1 2 3 4 = 1
c) 1 2 3 4 5 = 1
d) 1 2 3 4 5 6 = 1
e) 1 2 3 4 5 6 7 = 1
f) 1 2 3 4 5 6 7 8 = 1
g) 1 2 3 4 5 6 7 8 9 = 1

Între cifrele fiecărui șir nu există nici un semn aritmetic, deci nu poate fi vorba de vreo egalitate cu 1.

Vi se cere să introduceți orice semn aritmetic (de bază) cunoscut între cifrele fiecărui șir, astfel încît să se obțină egalitatea cu 1.

Notă: Mai putem introduce și următoarele restricții: a) semnele de bază sînt: +; —; ×; :; paranteze rotunde și drepte; b) toate operațiile se desfășoară în concentrul 1—20.

Soluția:

a) (1+2) : 3=1
b) (1×2)+3—4=1
c) [(1+2)×3—4] : 5=1
d) [(1×2)+3—4+5] : 6=1
e) [(1+2)×3—4] : 5+6 : 7=1
f) [1+2) : 3]×4+(5+6—7) : 8=1
g) (1×2)+3+4—5+6+7—8 : 9=1

2.4. Mărirea potențialului afectiv motivațional al activităților

Este cunoscut faptul că valențele afective ale unei activități sporesc gradul de implicare a elevului în desfășurarea ei, îi trezesc interesul, măresc performanțele, mențin atenția, face mai trainică reținerea cunoștințelor etc.

Dintre metodele și procedeele pe care le putem utiliza în scopul impulsionării proceselor de predare-învățare menționăm:

— prezentarea unor secvențe-imagini (ale unui film, diapozitiv) pentru a demonstra un proces, un eveniment sau situație care colorează afectiv și tonic activitățile;

— intuirea unui tablou, a unei picturi etc. care poate trezi stări emoționale, urmate de unele accente dramatizatoare (în sens literar) în scopul măririi nivelului de intensitate a trăirii la toți participanții;

— citirea de poezii, anecdote, aforisme ș.a. care servesc deopotrivă scopurilor evaluative și celor afective, îmbogățind sensurile și semnificațiile unor informații privind contribuțiile unor oameni la istoria științei;

— valorificarea tehnicilor nonverbale: muzicale, motrice, actoricești (la literatură, istorie, muzică etc.) procedîndu-se atît la o abordare strict tehnică — dans, plastică, muzicală, cît și la una combinată — euritmică *, plastic-muzicală, care stimulează nu numai procesele cognitive (percepția, reprezentarea, gîndirea), dar și pe cele imaginative, afectiv-motivaționale sau conative.

2.5. Dirijarea interesului pentru studiu specific, eficient, cu finalitate certă

Cunoașterea tehnicilor de studiu, de învățare în sensul cel mai larg, este apreciată a fi cheia multor succese. Putem fi de acord cu ideea că mulți dintre elevi, deși obțin performanțe ridicate, acestea nu sînt rezultatul tehnicilor propriu-zise, ci ale eforturilor susținute și a timpului alocat, a predării și învățării intensive în clasă sau de acasă. Problematica tehnicilor de muncă individuală, de studiu independent, a schemelor simplificatoare, în general, este extrem de utilă în procesul motivării elevilor pentru activitatea din lecțiile mai dificile, în formarea priceperilor și deprinderilor, unde exercițiul este metoda de bază. Putem reține astfel, ca tehnici ce dispun de valențe motivatoare:

— sugerarea unor tehnici simple de evaluare a propriului progres în activitățile din clasă, prin scopuri pe care le pot anticipa ei înșiși;

— discutarea unor situații favorabile de schimbare a tehnicilor de începere (start) a unei activități, precum și a unor tehnici de deblocare cognitivă (psihică) în situații în care ei nu au experiența necesară sau nu beneficiază de ajutor competent și adecvat;

— exersarea unor tehnici simple de studiu, de observare, de experimentare, de verificare, de memorare simplificatoare și gîndire productivă, creativă.

[5] Vezi: Revista „Magazin", nr. 1165, 2 februarie 1980, p. 11.

* euritmia = sinteză a gimnasticii și dansului cu acompaniament muzical sau vorbit.

2.6. Evidențierea elementelor noi din conținutul activităților

Acceptînd ideea că învățarea unui nou conținut informațional implică cel puțin trei procese: de **achiziție**, de **transformare** și de **evaluare** (Bruner, 1974), cadrele didactice au ca sarcină, printre altele, includerea în repertoriul activităților de organizare și conducere a proceselor de predare-învățare și a unor elemente strategice, cu valoare motivantă, după cum urmează:

— cînd se urmărește dezvăluirea și asimilarea unui principiu, a unei legi, norme, reguli sau definiții se impune prezentarea unei mulțimi de cazuri, de elemente și situații pe care elevii să le înțeleagă și să le utilizeze ca argumente în activitatea lor;

— cînd se propune formarea capacității de a surprinde legături de tip cauzal, enunțul adevărului trebuie amînat pentru final, astfel încît el să apară ca o consecință a activității comune a profesorului cu elevii;

— în situațiile în care elevii sînt confruntați cu cazuri experimentale ce implică înțelegerea unor mecanisme mai complicate, se recomandă descompunerea acelor mecanisme pentru înțelegerea principiilor de funcționare;

— în procesul formării unor deprinderi cu grad crescut de complexitate, se impune distribuirea etapelor de exersare pe mai multe reprize, astfel încît respectînd mecanismele psihologice specifice să contribuim la întărirea motivației de succes, evitînd situațiile de dezvățare (de corectare) și de reînvățare care scad din forța motivației de realizare a sarcinii;

— introducerea unor elemente noi, originale într-un conținut apropiat experienței elevilor, pentru a mări valențele cognitive și stimulative ale memoriei de lungă durată;

— în cazul predării și învățării unor materiale de mai mare întindere și de mai mare dificultate, se recomandă prezentarea în finalul lecțiilor a unor scurte rezumate, sinteze, ghiduri orientative, precum și a unor „cuvinte cheie" (D. Ausubel).

2.7. Utilizarea elementelor diferențiatoare și generalizabile

Orice lecție nouă sau situație de cunoaștere pleacă, de regulă, de la experiențe sau cunoștințe anterior învățate. Îmbinarea ideilor cunoscute cu cele noi este necesară în sistematica proceselor de predare-învățare. De aici, două sarcini pentru cadrele didactice: de a găsi și evidenția elementele comune, generalizabile și transferabile la alte conținuturi și de a desprinde elementele specifice, cu identitate numai pentru situația dată.

Dintre posibilele direcții de acțiune metodologică a cadrelor didactice, am putea reține:

— inventarierea, cu elevii, a acelor elemente care pot avea calitatea de a fi generalizabile și transferabile la alte situații;

— dirijarea gîndirii elevilor pentru a sesiza conceptele cheie din conținutul predării sau învățării;

— introducerea unor elemente diferențiatoare care să permită elevilor, pe de o parte asimilarea rapidă a informațiilor și, pe de alta, regăsirea acestora în sistemul lor de cunoștințe. Menționăm „tehnica mediatorilor"[6] în trei variante: **mediatori genetici** (constau în organizarea informațiilor pe idei progresiv ordonate), **mediatori tematici** (prezintă organizarea conținutului prin includerea termenilor noi într-o temă accesibilă), **mediatori generativi** (permit construcții analoage sub aspectul structurii și funcției, al părții și întregului etc.);

— antrenarea elevilor în procesul de elaborare a materialelor didactice auxiliare pentru procesul predării, învățării, aplicării și evaluării;

— stimularea elevilor pentru activități creative: să compună poezii, mici articole, recenzii etc. la gazeta de perete, în publicațiile pentru copii și tineret, explicîndu-se rolul acestora în conturarea unui stil de muncă eficient, în lărgirea orizontului de cunoaștere și acțiune.

* * *

Toate strategiile, metodele și procedeele propuse conturează modele posibile de acțiune, prind viață și capătă calități operaționale numai prin aplicare consecventă în contexte concrete, mobile și flexibile de predare și învățare. Economisind efort, pregătind terenul pentru asimilarea unor experiențe noi, aducînd un spor de autoritate în manifestarea competenței didactice a educatorilor, aceste seturi metodologice capătă sens și valoare de **impulsuri** și **activatori** ai unui învățămînt participativ, anticipativ și creativ.

---

[6] J. S. BRUNER, *Beyond the information given. Studies in the Psychology of knowing*, London, George Allen and Unwin Ltd., 1974, p. 411.

IMPLICAȚII ALE AFECTIVITĂȚII ÎN CONDIȚIONAREA CONDUITEI LA DEBILII MINTAL ȘI LA IMBECILI

Prof. univ. CONSTANTIN PUFAN
Universitatea București

Problemele afectivității handicapaților de intelect au stat în atenția multor psihologi. După cum arăta G. M. Dulnev, studierea particularităților dezvoltării proceselor de cunoaștere la copiii înapoiați mintal ar fi incompletă, unilaterală, dacă n-ar fi legată de studierea particularităților dezvoltării sferei emoțional-voluntare [1]. Același specialist, pe baza cercetărilor efectuate, găsea că, — în activitatea de muncă bine înțeleasă și însușită în privința conținutului, s-a obținut și corectarea insuficiențelor dezvoltării trăsăturilor lor emoțional-voluntare [2]. F. S. Hervé Raute își exprima opinia că, atît pentru copiii normali, cît și pentru cei cu handicap mintal, — educația afectivă este suportul întregii educații, deci în aceeași măsură și al educației sexuale [3].

După Matty Chiva și Yvette Rutschmann, importanța factorilor afectivi pentru dezvoltarea psihică a deficienților mintal pare a fi acceptată de toți specialiștii [4]. Remarcăm în același timp mențiunea făcută de Claude Kohler, că în contextul deficienței mintale se împletesc insuficiența intelectuală, deficiențele instrumentale (senzorio-motorii) și tulburările afective [5].

Tratînd despre afectivitate și activitatea intelectuală, Adolf Busemann a avut în vedere : **a)** tulburările activităților intelectuale cauzate de afectivitate ; **b)** influența defavorabilă a stărilor sufletești asupra activității intelectuale ; **c)** diminuarea capacității intelectuale în urma nevrozei ; **d)** nevrozele care se grefează pe deficitul de intelect [6]. M. Roșca, referindu-se la caracteristicile manifestării activității la această categorie de handicapați, a arătat că la ei găsim : frica nejustificată, crize de furie, crize de rîs, lipsa de reținere în manifestările de simpatie, uneori instabilitatea stărilor emotive — alteori persistența lor și după încetarea cauzelor care le-au generat, euforie, apatie, iritabilitate ș.a.m.d. [7].

Investigațiile făcute de noi (îndeosebi în anii școlari 1973—1976), prin intermediul unor probe de desen cu tematică la alegere, a unor chestionare orale, problematizării și explicării conținutului sau semnificației unor imagini, — asupra unui număr de aproximativ 200 de deficienți de intelect de diferite vîrste (preșcolară, școlară, adultă), cît și asistențele sistematice la activitățile desfășurate cu elevii din clasele I—VIII de la școlile ajutătoare nr. 2 și nr. 8 din București, — confirmă teza că la acești handicapați afectivitatea dispune de trăsături speci-

1. G. M. DULNEV, *Osnovî trudovogo obucenia vo vspomogatelnoi şkole*, Izd. „Pedagoghica", Moscova, 1969, p. 125.
2. G. M. DULNEV, *Op. cit.*, p. 145.
3. F. S. HERVÉ RAUTE, *Eux aussi grandissent, L'éducation affective et sexuelle des handicapés mentaux* GAMMA, Paris, 1970, p. 49.
4. MATTY CHIVA, YVETTE RUTSCHMANN, *L'étiologie de la débilit. mentale*, în *Les débilités mentales*, sub red. RENÉ ZAZZO, Librairie Armand Colin, Paris, 1968, p. 130.
5. CLAUDE KOHLER, *Jeunes deficients mentaux (De l'enfance à l'age adulte)*. Deuxième edition, Charles Dessart editeur, Bruxelles, 1967, p. 249.
6. A. BUSEMANN, *Psychologie des deficiences intellectuelles* (cap. V, — Affectivité et activité intelectuelle), P.U.F., Paris, 1966, p. 126—142.
7. M. ROȘCA, *Psihologia deficienților mintali* (cap. XIV, — Afectivitatea), Ed. did. și ped., București, 1967, p. 200.

fice, imature, primitive, desfășurîndu-se cu predilecție sub formă de afecte și emoții. Dificultățile care se opun instaurării unor principii de orientare și evaluare, care să exprime o anumită constanță afectivă, depind de particularitățile generale și speciale ale psihomotricității. De aceea, la debili, sentimentele evoluează lent și nesigur, iar la imbecili, ele se mențin în permanență la nivelurile inferioare ale evoluției.

Cu toate acestea, afectivitatea ocupă loc de seamă în rîndul principalilor factori care condiționează conduita debililor mintal și a imbecililor. Se justifică afirmația făcută de E. L. French și J. C. Scott, că, — maturizarea afectivă poate fi concepută ca proces de „umanizare" ; că ea este baza vieții afective și a „spiritualității" [8].

HANDICAPAȚII DE INTELECT reușesc adesea să capteze bunăvoința persoanelor normale, folosindu-se de criterii afective. Se constată, de asemenea, că atunci cînd afectivitatea acestor handicapați este bine utilizată (ca manifestare nu numai dirijată, ci și spontană), pot fi aduse contribuții importante la crearea condițiilor pentru învățare, dezvoltare psihică, socializare și recuperare. Considerăm, că pot fi interpretate în această privință anumite răspunsuri ale elevilor. De exemplu, din rîndul răspunsurilor spontane obținute la clasa I fac parte : Pisica nu-mi place, n-o desenez. Desenez casa mea ; Mie-mi place să desenez o rățușcă !

Cînd afectivitatea se situează pe treptele inferioare ale dezvoltării, de obicei influențează negativ structurile psihice și variantele comportamentale. Consecințele se răsfrîng asupra proceselor de cunoaștere și asupra celor voluntare, îndeosebi prin intermediul motivației. În asemenea condiții, afectivitatea creează neajunsuri chiar și pentru profilul general, opunîndu-se structurării caracterului ; contribuie astfel la prelungirea perioadei necesare transformării individualității handicapatului în personalitate.

Fiind permanent deficitare, nivelele afectivității progresează greu, în strînsă legătură cu cele ale psihomotricității. Informația tinde să se înregistreze și să se stocheze în mod compartimentat, nereușindu-se a se stabili suficiente relații între fapte. În consecință, utilizarea cunoștințelor în situații inedite mobilizează mai mult memoria decît gîndirea ; handicapatul caută rezolvări în absența unor prelucrări mintale de nivel superior, deci fără implicații profunde ale mecanismelor logice specific umane. Tocmai de aceea, intelectul imbecilului oferă prea puțin sprijin pentru evoluția corectă a percepțiilor, reprezentărilor, noțiunilor, judecăților și raționamentelor cu conținut moral.

Depășirea treptelor inferioare ale afectivității este pe deplin posibilă la debili. Progresele sînt favorizate de raportarea trăirilor altora la propriile trăiri, de înțelegerea esenței bucuriei și tristeții, mulțumirii și nemulțumirii, angajării afective și celei indiferente.

Afectivitatea inferioară și carențele cognitive specifice îl determină pe handicapatul de intelect să rîdă în anumite împrejurări în care normalul plînge sau să adopte atitudini prin simplă imitație (veselie, tristețe). După opinia noastră, aceeași explicație poate avea exteriorizarea unor conținuturi afective variabile prin formule sau șabloane constante.

SETEA DE AFECTIVITATE, exprimată empiric prin simpla atingere cu mîna, se manifestă spontan la toate categoriile de handicapați, dar îndeosebi la cei mintal. Apreciind în ansamblu, atît valențele afectivității spontane, cît și pe cele ale afectivității dirijate, ne exprimăm convingerea că această importantă coordonată a vieții psihice e cea mai receptivă la influențe ; că ea poate fi folosită cu succes în procesul recuperării (în familie, grădiniță, școală și chiar în activitatea productivă) ; că se pot obține succese pentru dezvoltarea psihică generală a handicapaților prin stimularea direcțiilor afectiv-cognitive, afectiv-volitionale, afectiv-comportamentale etc. [9]. Asemenea formule de lucru sînt posibile mai ales în cazurile pe care M. S. Pevzner le considera ca făcînd parte din formele simple ale oligofreniei, deci ori de cîte ori nu sînt prezente alterări primare ale sferei emotional-volitionale [10].

Rezultă, că stimulările afective (mîngîierea, încurajarea), cît și contrariul acestora (dezaprobarea) își pot atinge scopul instructiv-educativ numai dacă sînt recepționate cu suficient discernămînt. La fel putem spune despre indiferență, care uneori îndeplinește rolul sancțiunii (de exemplu, privarea de mîngîiere, în situații specifice).

Experiența de la clasă demonstrează, că, insuficiențele înțelegerii unui anumit conținut de către elevii debili mintal influențează negativ asupra cultivării afectivității. Răspunsurile date mecanic la întrebări, și citirea fără conștientizarea

---

[8] E. L. FRENCH, J. C. SCOTT, *Comment aider un enfant handicapé*, Robert Laffont, Paris, 1968, p. 129.

[9] C. PUFAN, *Comun și specific în formarea și manifestarea trăsăturilor psihologice ale conduitei morale la deficienții senzorial, mintal și la persoanele fără infirmități fizice sau psihice*, în *Pedagogie specială*, buletin, Centrul de documentare și publicații al Ministerului Muncii, București, 1972, p. 13.

[10] M. S. PEVZNER, *Kliniko-gheneticeskie issledovania oligofrenii*, Izd. „Pedagoghika", Moscova, 1972, pag. 6.

conținutului diminuează în mod sensibil valoarea emoțională a oricărei lecturi [11].

Evoluția concomitentă a afectivității și a cunoașterii face să scadă treptat decalajul între rezolvarea pe care o dă debilul și normalul acelorași probleme de viață. Aceleași conjuncturi îi situează pe imbecili în inferioritate, deoarece progresele lor sînt întotdeauna mai lente și mai vulnerabile decît ale debililor.

Ca urmare, chiar și în situații mai simple, imbecilii se orientează mai greu [12].

Insuficiențele afective ale debililor mintal și imbecililor pot duce la acte de conduită inacceptabile, de la cele mai ușoare pînă la cele mai grave (inclusiv la sadism). Ele exprimă, pe lîngă carențe profunde ale gîndirii logice, slaba interiorizare a trebuințelor afective modelate social. Pentru handicapații de intelect, factorii sociali își remarcă mai ales rolul coercitiv, de cenzură pentru impulsurile individuale.

La rîndul lor, factorii specific interni îndeamnă spre acțiuni cu implicații predominant instructive, prea puțin intelectualizate și conștientizate, fapt care în anumite privințe vine în sprijinul ipotezei existenței unei afectivități inconștiente la care se referea Luis Pages [13].

Stările afective de plăcere-neplăcere sau satisfacție-nesatisfacție se asociază și se păstrează prin raportarea la un număr limitat de clișee funcționale sau comportamentale concrete.

Toate componentele vieții psihice își aduc contribuția la progresele afectivității și ale conduitei. De mare utilitate sînt succesele care se obțin în înțelegere, gîndirea cauzală, memoria verbal-logică, atenția voluntară, motivația intrinsecă ș.a.m.d.

LA HANDICAPAȚII DE INTELECT, afectivitatea exprimată și recepționată perceptiv deține rolul unei puternice forme de compensație psihică și comportamentală.

În procesul evoluției lor, acești deficienți străbat următoarele etape : **1** cea de instabilitate perceptiv-afectivă și acțională ; **2** de relativă stabilitate perceptiv-afectivă și acțională ; **3** perceptiv-reflexiv-afectivă și acțională de nivel inferior ; **4** perceptiv-reflexiv-afectivă și acțională de nivel mijlociu ; **5** perceptiv-reflexiv-afectivă și acțională de nivel avansat.

Primele două etape sînt prezente la vîrsta grădiniței precum și în clasele I-III ale școlii ajutătoare ; ele presupun întotdeauna o slabă interiorizare ; contaminările afective se manifestă acum într-o frecvență mare. Ultimele trei etape iau ființă în condițiile unei experiențe de viață mai ample, ale progreselor realizate în structurarea personalității și ale socializării. Acum devin mereu mai evidente ceea ce a numit André Rey, — avantajele sociale ale transformării emoțiilor brute în sentimente din ce în ce mai fine și organizate [14]. De aceea, la nivelul celei de a cincea etape, reușesc de obicei să se ridice în număr mai mare doar elevii din ultima sau din ultimele două clase ale școlii ajutătoare.

Toate trăirile afective pe care le au debilii mintal la nivelul primelor două etape sînt declanșate perceptiv sau au puternice implicații de acest tip. Debilii reușesc să depășească, treptat, aceste etape ; imbecilii tind să se oprească însă la nivelul lor. Progresele sînt limitate pentru imbecili, prin faptul, că ultimele etape presupun prezența masivă a unor componente ideațional-abstracte în structura afectivității.

Educarea afectivității la handicapații de intelect este sprijinită de numeroși factori. În condițiile procesului instructiv-educativ din grădiniță și școală, considerăm necesar să se insiste mai mult pe rolul exemplului (modelului), al verbalizării și al microgrupului. Exemplul stimulează imitația, — ducînd la însușirea fără efort a unor scheme de conduită ; verbalizarea poate fi folosită ca stimulent pentru conștientizare ; microgrupul are o putere de influență asupra individului, cu mult mai mare decît întregul grup educațional, din cauza coeziunii mai puternice existente între membrii săi.

Eliminarea aberațiilor comportamentale constituie cea mai convingătoare garanție pentru progresele care se obțin în evoluția afectivității și pentru succesele în recuperarea psihică și socială a handicapaților de intelect.

---

[11] Prin citirea la întîmplare nici cele mai impresionante povestiri nu-și pot atinge scopul. De exemplu, citind un fragment din „Puiul" de Al. Brătescu-Voinești, unii elevi din clasa a V-a au înlocuit cuvintele galoși cu *gogoși*, alice — *elice*, cîmpiile — *crîmpeie*.

La întrebarea : Avînd puiul rănit, prepelița, ca mamă, ce trebuia să facă (?), după ce unul dintre elevi a răspuns folosind mecanic contextul, — „Să rămînă jumătate cu el și jumătate, să plece (!"), prin imitație, au mai dat același răspuns încă trei elevi. Insistîndu-se asupra conținutului real al contextului lecturii, un elev a motivat : „Așa scrie-n carte".

[12] Unui imbecil în vîrstă de 21 de ani i s-au dat următoarele probleme :

a) Am văzut, că un băiat privea la o pasăre strivită de tramvai și rîdea. Avea el motive de rîs în acest caz ?

Imbecilul a răspuns la întîmplare, dar corect : Nu.

Întrebîndu-l : Cum trebuia el să se comporte (?), a răspuns : „Trebuia să fie vesel !"

b) O fată în vîrstă de peste 20 de ani plîngea. Zicea, că păpușa ei e bolnavă. Avea dreptate să plîngă pentru păpușă o fată la o vîrstă așa de mare ?

Răspunsul obținut : „Da, e bolnavă păpușa !"

La întrebarea : Dar, cînd cineva e grav bolnav, cum trebuie să fie prietenii lui, veseli sau triști ?

S-au primit răspunsuri : „Să rîdă. E vesel".

[13] L. PAGES, *Affectivité et intelligence, Étude psych-pathologique*, Lib. Felix Alcan, Paris, 1926, pag. 180

[14] A. REY, *Arriération mentale et premiers exercices éducatifs*, Ed. Delachaux, Neuchâtel (Suisse), 1971, p. 182.

Într-o lume supusă unei succesiuni de mutații în toate domeniile de activitate, se impun noi exigențe și funcției didactice. creșterii competenței, a orizontului cultural, pregătirea pentru profesia de dascăl nefiind niciodată încheiată.

În sprijinul educării educatorilor vin și recentele programe de perfecționare, definitivare, gradele II și I, editate de Ministerul Educației și Învățămîntului, prin „Tribuna școlii", pe care le supunem discuției unora dintre specialiști, în scopul îmbunătățirii lor, urmînd ca sugestiile, propunerile valoroase făcute să fie incluse într-o viitoare ediție a acestora.

ȘTIINȚE SOCIALE

COMPLETITUDINEA — CERINȚĂ ESENȚIALĂ A PROGRAMELOR DE PERFECȚIONARE

Prof. VALDEMAR POPA
Liceul de matematică-fizică „Matei Basarab"
București

Programele pentru definitivare, gradul II și I în învățămînt pentru specialitatea **filozofie** sînt judicios întocmite și răspund în linii generale sarcinilor de perfecționare a profesorilor de științe sociale pentru etapa actuală. Prin obiectivele generale și specifice, prin conținutul și structura lor, programele sînt accesibile și stimulative, îl conduc pe profesorul candidat la acest examen, spre ceea ce este nou în gîndirea și cercetarea filozofică, obligîndu-l să regîndească unele teme, să nuanțeze și să le completeze pe altele. Autorii programelor au fost atenți cu îmbogățirea problematicii filozofiei în legătură cu revoluția și construcția socialistă, cu progresul științific-tehnologic și social contemporan. Pentru a da o temeinică pregătire de specialitate, autorii au menționat momentele principale în evoluția gîndirii filozofice universale și românești. Aceasta întrucît creația filozofică e **cumulativă**, înglobează în ea cuceririle trecutului, dezvoltarea și adîncirea ideilor sale. Punînd accent pe calitate, pe legătura teoriei cu practica socială, **programele cer de la cei care le studiază receptivitate și gîndire creatoare, materialist-dialectică și istorică.** Desigur că **temele pentru studiul** în vederea examenului de definitivat și gradul II **mai pot fi completate sau restructurate, iar tematica orientativă pentru lucrările științifico-metodice poate fi îmbogățită și cu alte teme.** Dacă le supunem unei aprecieri generale ele sînt încă parțial lacunare în privința pregătirii psihopedagogice a candidaților, ca și în privința concretizării bibliografiei deja existentă și editată în diferite colecții.

Astfel, într-o concepție integratoare și interdisciplinară, teoria existenței trebuie să abordeze încă de la început ontologia universală, socială și umană cu nivelele și legile lor diferite. Aici **se impune**, cred, **să fie abordată problema raportului dintre cauzalitate și teleologie** ; statutul existențial al societății și statutul existențial al omului care ne conduc nu numai spre teoria cunoașterii ci și spre teoria acțiunii eficiente. Este adevărat că autorii pun problema raportului dintre existență, cunoaștere, valorizare și acțiune sau acțiune, valoare și cultură, dar aceasta doar din punctul de vedere al raporturilor dintre ele și nu ca funcție a filozofiei. De asemenea, **trebuie incluse problemele antropologiei filozofice, practica ca statut ontologic al omului, relațiile om-natură, individ-societate, existență socială-existență unică individuală, problema cunoașterii de sine a societății și cunoașterii de sine a individului.** Apoi în această ordine de idei : **perspectivele de realizare a condiției umane, probleme de orientare școlară și profesională, ideal, lege, acțiune.** Desigur că dialectica materialistă este în primul rînd **teorie** a dezvoltării, dar și **metodă** de cunoaștere și acțiune cum dealtfel se precizează la teoria cunoașterii. În această ordine de idei, observăm lipsa unui capitol privind **metodele de cunoaștere** și **cercetare științifică**, cu atît mai mult cu cît profesorului de filozofie i se cere azi să fie și un cercetător în științele sociale, în generalizarea practicii sale pedagogice cel puțin. Problema ar putea fi pusă după

„specificul cunoașterii științifice". Apoi, **lupta dintre nou și vechi, lege generală a dezvoltării sociale,** dar care acționează specific în diferite orînduiri sociale și etape de dezvoltare. La determinismul social și libertate se impune **să se introducă rolul codeterminant al factorului subiectiv,** al ideilor înaintate. La fel relația dintre libertate, răspundere și responsabilitate, întrucît cele două concepte anterioare au un conținut diferit. La tema 28 și la „Structura și dinamica forțelor de producție, a relațiilor de producție" se impune **să fie analizată legea concordanței dialectice dintre relațiile de producție și forțele de producție și invers.** La problema înstrăinării (în altă parte a raportului dintre alienare și dezalienare în epoca actuală) fiecare consultant al programei va distinge domeniile și specificul înstrăinării în diferite orînduiri sociale, iar la emanciparea de mentalități retrograde și mitice se va avea în vedere ideea permanenței unor mituri și demitizarea lor printr-o explicație și interpretare științifică. **La conducerea științifică a societății implicit se va înțelege și concretiza ideea conducerii școlii și a clasei de elevi în mod științific.**

La tematica pentru gradul II este necesar să se pună și categoria modului de viață în raport cu calitatea vieții, iar la problema ateismului, etapele acestuia în gîndirea universală și românească, precum și critica ateismului nihilist, reconsiderarea laică a conceptelor : credință, revelație, aprioric, jurămînt solemn etc.

Temele de metodica predării filozofiei și pentru lucrările științifico-metodice, gr. II și gr. I sînt actuale, stimulative și bogate în conținut, acoperind o sferă largă de preocupări. Desigur că ele în ansamblu pun accentul pe procesul de predare al profesorului și mai puțin pe cel de învățare și activizare al elevilor. Tema „Locul și relațiile filozofiei și a disciplinelor de științe sociale în sistemul disciplinelor de învățămînt" suscită precizarea în paranteze : corelație și interdisciplinaritate, iar tema „Cabinetul de științe sociale-organizare și funcționare" ar trebui raportată și la Punctul de documentare politico-ideologic. Tema „Cunoașterea științifică, filozofică și artistică" suscită o completare prin cunoașterea etică și prin cea mitică pentru explicarea, secularizarea și demitizarea miturilor. La tema 66 se poate adăuga : Miron Constantinescu ș.a. Tema 68 suscită precizarea : omogenizarea socială, nivele și nivelare. Tema „Modul de viață socialist" va trebui tratată în mod critic cu modul de viață nesocialist, parazitar, rămășițe, forme de manifestare și cauze ale acestuia. Desigur că la aceste teme orientative s-ar putea adăuga încă multe altele cum ar fi : Dezvoltarea la elevi a gîndirii filozofice și însușirea vocabularului specific acestei forme de cunoaștere ; Formarea noțiunilor și conceptelor filozofice, dificultăți specifice și soluționarea lor ; Munca independentă a elevilor în clasă, bibliotecă sau acasă. Teoria programei și teoria manualului de filozofie, planuri de lecții (diferite tipuri) ; Contribuții la monografia liceului, a localităților. Cu titlul de sugestie putem lărgi sau reformula sfera tematicii cu probleme ca : metoda dialogului sau conversației euristice ; metoda și procedeul comparației ; metoda muncii cu textul, cu manualul și documentul de partid (analiza și comentariul) ; metoda convingerii ; problematizarea, învățarea prin descoperire (redescoperire), studiul de caz, dezbaterea pe bază de referate și coreferate ; învățarea individuală (exercițiii) și cooperarea, lucrul în grup (echipă), metoda mesei rotunde, expunerea cu oponent ; metoda observației directe și indirecte a fenomenelor ; locul istoriei, literaturii beletristice, a artei în general în predarea filozofiei ; locul lecturii în studiul filozofiei ; idee și exemplificare, situații de viață, paradigme și analiză ; abstract și concret în predarea filozofiei ; descriere (detalii semnificative) și caracterizare ; descriere și cauzalitate ; descriere și explicație (tipuri de explicații) în predarea filozofiei ; dialog și critică în filozofie ; locul experienței de viață în formarea reprezentărilor și noțiunilor la filozofie. Pentru istoria filozofiei găsim binevenit procedeul : călătorie imaginară în timp, evocarea, dramatizarea, studiul biografiilor (portretul fizic, intelectual și moral al filozofilor), confesiunea, la fel și pregătirea profesorului pentru lecție, planul sau fișa lecției, citate și extrase pentru lecție, bibliografia lecției. Dar dînd dovadă de mai mult curaj și inițiativă am putea înscrie drept obiective ale profesorilor de științe sociale și următoarele patru sarcini mari și actuale care ne stau în față : 1) Contribuții la elaborarea **metodicii predării și învățării științelor sociale** în liceu ; 2) Contribuții la elaborarea **cărții profesorului** de filozofie ; 3) Contribuții la elaborarea **caietului de muncă independentă a elevului** și 4) **Fișe** și alte instrumente de lucru ale profesorului și ale elevului.

Bibliografia, evitînd greșelile de corectură, se poate completa sau concretiza după următoarele sugestii : la capitolul II, Colecția „Documente programatice ale P.C.R. și Consultații și tematici orientative pentru studierea documentelor Congresului al XII-lea al P.C.R. în cadrul învățămîntului politico-ideologic, E.P. 1980". La capitolul III se pot specifica și unele lucrări ale lui August Bebel, Athanase Joja etc. Pentru cap. V colecția „Idei contemporane" ajunsă pînă în prezent la 46 titluri, colecția destul de bogată „Dezbateri ideologice", colecția „Științe politice" și alte domenii apărute sub egida Academiei „Șefan Gheorghiu", toate în E.P. Colecția „Antologia gîndirii social-politice revoluționare și democratice românești ; colecția Materialismul dialectic și științele moderne, E.P. Colecția „Biblioteca de filozofie și sociologie, E.P., Biblioteca de sociologie, E.S.E. Cele 10—15 volume care se pot studia cu succes pot cuprinde : Dr. Gh. Vlăduțescu, Istoria filosofiei antice — filo-

sofia în Grecia, Buc. 1974 ; Ernest Stere, Istoria filozofiei antice și medievale ; Gh. Vlăduțescu, Introducere în istoria filozofiei medievale ; C. I. Gulian, Introducere în istoria filozofiei moderne ; Al. Boboc, Istoria filozofiei contemporane, E.D.P. 1976; Gh. Al. Cazan, Istoria filozofiei românești, Buc., 1975 ; Ștefan Georgescu, Epistemologie, E.D.P. 1978 ; Ion Tudosescu, Determinismul și știința, E.S. ; Radu Florian, Introducere în teoria marxistă a determinismului social, E.S.S. ; C. I. Gulian, Antropologie filozofică, 1972 ; Mihai Florea, Responsabilitatea acțiunii sociale ; Gh. Toma, Permanențe filozofice românești ; Ovidiu Trăsnea, Doctrine politice ale capitalismului contemporan. Apoi : Paul Bâlă și Octavian Chețan, Mitul creștin ; Al. Tănase, Cultură și religie ; Gh. Vlăduțescu, Ereziile evului mediu creștin ; Petru Berar, Religia în lumea contemporană și Umanism și ateism ; Al. Babeș, Drama religioasă a omului ; Leon Țopa (coord), Metode și tehnici de muncă intelectuală, E.D.P. 1979 ; C. Potîngă, Documentarea în activitatea politico-educativă de masă, E.P. 1978. Cap. VI. Publicații periodice : „Revista de pedagogie" și „Învățămîntul liceal și tehnic profesional".

Propunerile și sugestiile — pe linia conținutului și a bibliografiei — pe care le-am notat mai sus — sînt mai degrabă o invitație pentru abordarea creatoare și angajată a fiecărui profesor de științe sociale în studierea programei-cadru de perfecționare.

EDUCATOARE ȘI ÎNVĂȚĂTORI

O PROBLEMATICA DIFERENȚIATĂ

Înv. gr. I, ZOE MUREȘAN
școala generală, nr. 22 — Timișoara
Înv. gr. I, AURELIA BĂDAI
școala generală, nr. 10 — Timișoara

Ca beneficiari direcți ai sistemului de perfecționare prin formele instituționalizate recent, ne vom spune cîteva opinii pe marginea conținutului programelor, desfășurării și evaluării activității de perfecționare.

Sîntem de părere că, lăsînd posibilitatea liberei alegeri între a urma cursurile de perfecționare și a se înscrie pentru grade, s-a creat un cadru organizatoric mai acceptabil pentru toate cadrele didactice. Preluarea de către Liceele pedagogice a întregii acțiuni de perfecționare a învățătorilor o considerăm salutară.

ÎN CEEA CE PRIVEȘTE CONȚINUTUL, programele fac unele referiri la documentele de partid și de stat. Problema este deosebit de importantă pentru învățămîntul românesc puternic ancorat în viața social-politică a țării, de aceea sugerăm **o regîndire a programelor în vederea integrării organice în conținutul lor a problematicii, orientării și spiritului documentelor de partid și de stat.**

O paralelă între conținutul programelor pentru o formă sau alta de perfecționare, cît și precizările din subsolul paginii — „Programa este comună pentru perfecționare, definitivare și gradul II în învățămînt", prezentă la aproape toate specialitățile, evidențiază mai de grabă o permanentă reîmprospătare, sub o formă sau alta, a acelorași probleme, ceea ce nu e sinonim cu „perfecționarea continuă a nivelului de competență didactică". De aceea, **opinăm pentru o problematică diferențiată pentru gradul II față de definitivat. Cerințele diferențiate de la o formă la alta ar conduce implicit la desăvîrșirea formării cadrelor, la căutări și experimentări, ar fi mai stimulative.**

Se remarcă, de asemenea, tendința spre exhaustiv, ceea ce supraîncarcă și împiedică adîncirea problemelor ce prezintă noutăți. Considerăm spre exemplu că orice învățător, indiferent de vechime, trebuie să fie la curent cu „Sistemul de învățămînt din Republica Socialistă România". Altfel locul său nu ar trebui să fie la școală. Și în această situație mai era cazul ca în programa pentru pedagogie și psihologie pedagogică (pag. 21, capit. 2) să fie prevăzută această temă ?

Remarcăm ca foarte importante și binevenite pentru activitatea concretă a învățătorilor problemele din capitolele 6, 7, 8, 9, 10, 11, aceeași programă, probleme care se pot trata la toate formele de perfecționare.

Cursurile de perfecționare considerăm că trebuie să ofere învățătorilor cîteva expuneri de sinteză, în care să se prezinte noutățile din învățămînt, orientările și proiectele din specialitate, psihologie pedagogică și metodică, îmbinate cu „soluții experimentate" pentru diverse probleme pe care le ridică activitatea concretă de instruire și educare a elevilor din ciclul primar. Pentru „soluțiile experimentate" se pot folosi lucrările metodico-științifice

ale învățătorilor pentru obținerea gradului I în învățămînt.

Restul problemelor să fie studiate, pe bază de conspecte, în perioada fără frecvență a perfecționării. În acest caz temele din programă ar trebui să poarte mențiunea :

a) pentru studiul individual, pe bază de conspecte ;

b) pentru expuneri în cadrul cursului ;

c) pentru dezbateri pe baza studiului și a expunerilor.

Pentru a spori valoarea formativă a cursurilor de perfecționare considerăm că ele s-ar putea finaliza prin activități practice, cum ar fi : alcătuirea unui proiect de tehnologie didactică ; crearea unor exerciții gramaticale pentru o temă dată ; crearea unor exerciții și probleme pentru un anumit capitol ; întocmirea unor fișe de muncă independentă în funcție de un scop dat (fișe folosite în predare-învățare, de consolidare și fixare a cunoștințelor, de verificare și testare, de corectare).

Definitivarea în învățămînt și cu atît mai mult obținerea gradelor didactice trebuie să evidențieze măiestria pedagogică, capacitatea de investigație, experiența pozitivă, rezultatele deosebite, pe un larg orizont de cultură, pe o implicație adîncă în problemele socio-culturale, să urmărească creativitatea, spiritul novator, originalitatea personalului didactic.

PROGRAMELE OFERĂ POSIBILITATEA TESTĂRII, în principal a cunoștințelor teoretice și mai puțin a disponibilităților aplicative și de cercetare puse în valoare în activitatea didactică de către învățători. Or, gradul de informare e o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru sporirea eficienței didactice.

Inspecțiile la clasă, care preced prezentarea la examenul de definitivat și gradul II și susținerea lucrării pentru gradul I, nu pot surprinde decît o secvență limitată a muncii învățătorilor. Ca urmare, **considerăm necesară îmbogățirea programelor cu un număr de probe cu caracter aplicativ, dintre care n-ar trebui să lipsească :**

— un repertoriu de texte în proză și versuri existente în manualele claselor I—IV, și care să fie interpretate de candidați în fața comisiei de examen ;

— cîteva seturi de material didactic conceput și confecționat de candidați pentru diverse discipline și lecții și care să fie pus la dispoziția comisiei metodice a învățătorilor ;

— referate și comunicări pe diferite teme prezentate în comisia metodică și în sesiuni științifice ;

— fișe sau conspecte cu studiul documentelor de partid și de stat ;

— tehnologii didactice pentru lecțiile deschise prezentate în cadrul schimburilor de experiență ;

— articole și studii publicate ;

— proiecte de manuale, de îndrumătoare, de fișe de muncă independentă ;

— alte materiale realizate în activitatea didactică în strînsă legătură cu inovația și cercetarea științifică.

Observațiile și sugestiile prezentate nu sînt singurele ce se pot formula pe marginea programelor amintite, fiind mult loc pentru nou și pentru mai bine.

LIMBĂ ȘI LITERATURĂ ROMÂNĂ

CALITATEA DE INSTRUMENT METODOLOGIC

Prof. ANA CRIȘAN
Prof. PETRU IRIMESCU — Timișoara

Deoarece acordarea gradelor didactice constituie, așa cum se știe, un stimulent eficace al perfecționării, pregătirii și activității cadrelor didactice, ne vom referi, în continuare, la modul în care răspund acestor cerințe programele de limba și literatura română, care statuează volumul și conținutul informației necesare în vederea obținerii definitivării în învățămînt și, respectiv, a gradului didactic II. Fără pretenția de a face o analiză exhaustivă a documentelor amintite, ne propunem doar formularea cîtorva constatări și sugestii menite să contribuie la întărirea eficienței acestor texte normative.

ÎN CONCEPȚIA NOASTRĂ, o programă trebuie să aibă, în afara condiției sale strict **normative**, calitatea unui **instrument metodologic** util, nu numai pregătirii propriu-zise a candidatului pentru examenul de definitivat sau gradul II, ci și în sensul fixării, aprofundării și dezvoltării creatoare a culturii sale de specialitate. Cu alte cuvinte, o programă înseamnă, din punctul nostru de vedere, și probabil că nu numai al nostru, mai mult decît o succesiune de enunțuri, stabilind, în ansamblul lor, nivelul pregătirii necesare candidatului în vederea simplei promovări a examenu-

lui ; ea trebuie să asigure, prin caracterul ei analitic, și **perspectiva metodologică** pe care o reclamă interpretarea cantității de informație factuală și teoretică, stipulată în textul programei respective.

Dacă luăm în considerare recentele programe pentru definitivare și gradul II, editate în anul 1980, observăm că acestea satisfac, în mare măsură, dezideratul menționat. Constatăm astfel prezența unei tematici generale de studiu individual pentru toate formele de perfecționare și examenele cadrelor didactice. Secțiunile acesteia (a) limba română, b) literatura română, c) metodica studierii limbii române, d) metodica studierii literaturii) cuprind problemele fundamentale ale studiului limbii și literaturii române într-o viziune sistematică și modernă, asigurînd conexiunea cercetării științifice a fenomenului lingvistic și literar românesc cu cerințele metodologice actuale ale activității la catedră.

Unele observații critice și sugestii se impun totuși. Vom încerca să le prezentăm în continuare ținînd seama, în ordonarea lor, de gradul importanței acestora :

1. Tematica menționată cuprinde două secțiuni : una destinată profesorilor absolvenți de universități, cealaltă — profesorilor care au absolvit institutele pedagogice de 3 ani. Criteriul acestei dihotomii îl reprezintă, cum se poate observa, diferența existentă între cele două categorii de absolvenți sub raportul pregătirii lor științifice. După opinia noastră, **cele două secțiuni ale programei ar trebui să fie diferențiate și în funcție de specificul și exigențele activității pe care o desfășoară candidatul, cunoscut fiind faptul că obiectivele speciale ale studiului limbii și literaturii române la nivel gimnazial se deosebesc substanțial — în funcție de prevederile școlare și de particularitățile de vîrstă ale elevilor — de obiectivele studierii limbii și literaturii române, în liceu. Cele două secțiuni ale programei de gradul II ar trebui adaptate, în consecință, într-o măsură mai mare condițiilor și cerințelor concrete ale activității specifice ciclului de învățămînt la care își desfășoară activitatea candidatul.**

2. Este de observat că secțiunea din programă consacrată literaturii române nu include evoluția fenomenului literar românesc din perioadele anterioare secolului al XX-lea.

Propunem, în consecință, **introducerea capitolelor privind opera scriitorilor pașoptiști importanți și, în orice caz, problematica referitoare la literatura marilor clasici.**

3. Formulările unor enunțuri prezente în programă ar trebui să aibă un caracter analitic mai pronunțat, pentru a se evita astfel **înțelegerea și tratarea prea generală a unor probleme fundamentale.** De pildă, capitolului „Problematica prozei și a poeziei **din perioada interbelică" ar** trebui să i se substituie două capitole speciale, accentuîndu-se astfel problematica proprie lirismului interbelic și corespunzător diferențelor tipologice în contextul prozei dintre cele două războaie mondiale.

4. Ar trebui evitată poate **utilizarea unei terminologii prea abstracte care poate determina interpretări echivoce,** cum ar fi, de exemplu, expresia „asocieri paradigmatice și sintagmatice".

Observațiile de mai sus care vizează doar unele neajunsuri remediabile, la o eventuală reeditare a programei, nu impietează însă asupra valorii incontestabile a acestui text normativ care constituie, în ansamblu, un ghid util, un instrument de lucru eficace în procesul perfecționării continue a activității profesorilor de limba și literatura română.

BIOLOGIE

ACCENTUAREA CARACTERULUI PRACTIC – APLICATIV

Prof. VALENTIN CIOBANU
Liceul „Unirea" — Brașov

Avînd în vedere necesitatea că orice cadru didactic cu vechime de trei ani este obligat să-și susțină examenul de definitivat și că la fel aceeași profesori trebuie să treacă obligatoriu prin perfecționarea care are loc din 5 în 5 ani, atunci considerăm că programele de perfecționare și definitivat trebuie să fie corelate, **ba mai mult, poate,** corelarea să aibă loc și cu programa de gradul II.

De ce am sugerat aceasta ? Deoarece unele teme se regăsesc în toate trei pro-

gramele, **fie enunțate la fel, fie cu titlul puțin modificat.**

IN ALTĂ ORDINE DE IDEI, ar fi indicat ca pentru toate programele să fie respectate aceleași domenii (nu putem spune discipline, cu toate că ar fi mai normal astfel). Secțiunile formulate sînt arbitrar alese și ca să dăm un exemplu ne vom referi la programa de perfecționare, care la capitolul „Biologia celulei" cuprinde tema „Mecanisme integrative de ordin umoral", care n-au nimic comun cu celula, acest titlu referindu-se la organism ca un tot. Sau unele teme care ar fi mai la locul lor, dacă ar fi trecute la capitolul de genetică. De exemplu, „Biosinteza proteinelor", sau „Meristemele", (care fiind țesuturi, nu văd ce rost ar avea să fie incluse la „Biologia celulei"). Și nici „Bioritmurile" nu au ce căuta acolo.

Probabil că **temele au fost luate din diferite cursuri universitare,** ba mai mult decît atît **au fost pregătite** pentru fiecare sector (perfecționare, grad etc.) **de autori diferiți, care nu s-au consultat.**

În orice caz, secțiunile puteau fi mai puține și să respecte titulatura obișnuită, cunoscută de cadrele didactice, ca Botanică sau Biologie vegetală, Biologie animală și umană, Evoluționism, Genetică, Ecologie.

Dacă pornim de la premisa că în general cadrele didactice cînd au pregătit ca studenți diferite examene au învățat materia pentru examen și apoi au uitat-o atunci ar fi mai bine ca **programele de definitivat, gradul II și perfecționare să fie unificate și să cuprindă teme selectate din toate trei programele.**

Considerăm că temele de agricultură și zootehnie pentru profesorii cu institut pedagogic nu-și mai au rostul, deoarece ei nu predau agricultură. Ar putea figura două teme de acest gen care au legătură cu materia predată, cum ar fi creșterea viermilor de mătase, apicultura.

Există teme care pot fi unificate într-una singură, cum ar fi temele, patru la număr, din capitolul „Bioenergetica", prevăzute în programa de definitivat, sub titlul : Aspecte ale fotosintezei în lumina ultimelor cercetări.

UN LUCRU CARE NU NI-L PUTEM EXPLICA este că **programele nu prevăd lucrări practice,** or, la Congresul educației și învățămîntului se arăta că lucrările practice vor avea o pondere de 50% din conținutul programei de biologie. Tocmai la acest capitol nu stăm prea bine în învățămînt, unde, pe motiv că nu au laboratoare, mulți profesori nu acordă importanța cuvenită acestui fel de muncă cu elevii, care este cel mai important, în ceea ce privește formarea omului nou.

Așa cum este de încărcată programa de perfecționare, dacă se urmărește să se predea în trei săptămîni toate temele prevăzute în programă, nu se va reuși decît să se suprasolicite profesorii, aflați în urma unui efort intens de încheierea trimestrului. De aceea **este bine și util să se introducă teme de lucrări practice, care să ocupe măcar un sfert din timpul pe care profesorii îl petrec la cursurile de perfecționare,** și să se țină cont și de ieșiri pe teren — cel puțin trei, or, atunci ar mai rămîne teme teoretice pentru 8—9 zile, deci 50 ore. Asta ar fi de ajuns pentru 30 teme.

În ceea ce privește bibliografia, considerăm că ar fi mai bine ca aceasta să se grupeze la fiecare temă sau la un grup de teme. De exemplu, chiar pentru lucrarea „Concepția sistemică în biologie", de N. Botnariuc, care este de dată recentă, se cere a fi recomandată și lucrarea „Principii de biologie generală" de același autor și care este aceeași carte cu ultima care este revizuită, adăugită, dar cu alt titlu. Este bine ca bibliografia să fie numerotată și, în paranteză, la fiecare temă să se afle numărul curent care indică bibliografie, și mai mult de atît, **pentru aceeași temă să fie date mai multe surse de bibliografie.** Știm că există o explozie informațională și dacă unele cadre didactice au cursurile universitare la ultima lor ediție, nu putem face toți același lucru, chiar dacă ar fi și numai din motivul că unii dintre noi posedăm lucrări originale (în traducere, bineînțeles). De exemplu, „Biologia moleculară a genei" de Watson și altele, pe care le putem folosi la fel de bine ca unele cursuri universitare, sau alte lucrări apărute în Editura științifică.

Tot în ceea ce privește bibliografia, propunem **să se facă recomandări și pentru temele de metodică.**

Cu toate că nu ține de programe, propunem ca la toate formele de mai sus : definitivat, perfecționare, grad, **să se țină cont de activitatea la catedră a profesorilor.** Faptul că **avem zi metodică** și că perfecționarea este o muncă continuă, **să se țină cont de întreaga muncă didactică, metodico-științifică și politico-obștească în aprecierea cadrului didactic.** Știm că asta se face la definitivat și grad, dar considerăm că este necesar să se facă și la perfecționare, iar **această activitate să fie menționată într-o caracterizare dată de școală, care să cuprindă și procesele verbale, de la cel puțin două lecții pe an asistate la fiecare profesor ; de asemenea, să se întocmească și un memoriu de activitate metodico-științifică,** care ar verifica sau s-ar verifica reciproc cu recomandările date de școală.

Apreciez că temele pentru gradul I pot rămîne așa cum sînt, fiecare profesor avînd o largă gamă de alegere. Totuși, dacă unii profesori au o altă temă lucrată și care ar putea face obiectul unei lucrări de gradul I, atunci să se aprobe astfel de teme. Sînt profesori care au lucrat în învățămîntul superior pedagogic și au pre-

gătit lucrări pentru doctorat, care nemaifiind susținute, ar putea face obiectul unei lucrări de gradul I.

VOI REDA MAI JOS UN PROIECT DE PROGRAMĂ unificat pentru perfecționare, gradul II și definitivat, care va cuprinde teme selecționate din toate trei programele (așa cum am menționat). Dacă vom folosi o programă timp de 5 ani, adică un cincinal, după aceea putem selecționa alte teme din cele ce au rămas acum pe dinafară, sau unele de dată recentă (ca noi descoperiri în știință).

PROIECT DE PROGRAMĂ DE PERFECȚIONARE, DE DEFINITIVAT ȘI PENTRU GRADUL II

BIOLOGIE VEGETALĂ

1. Tipurile de metabolism bacterian ; caractere generale.
2. Fotosinteza în lumina ultimelor cercetări.
3. Evoluția reproducerii plantelor.
4. Histogeneza ; structura fotonică și electrono-microscopică a țesuturilor.
5. Organogeneza ; structura fotonică și electrono-microscopică a organelor.

BIOLOGIE ANIMALĂ ȘI UMANĂ

1. Evoluția sistemelor de organe la nevertebrate.
2. Planul general de organizare a sistemului nervos la vertebrate.
3. Mecanisme integrative nervoase și umorale la vertebrate.
4. Bazele neurofiziologice ale psihicului uman .
5. Fiziologia muncii : ergonomia, energetica muncii, mărirea capacității de muncă a omului.
6. Sistemul digestiv la vertebrate (structură și funcții).
7. Sistemul respirator la vertebrate.
8. Sistemul urogenital la vertebrate.
9. Originea și evoluția vertebratelor.
10. Respirația celulară și mecanismele transformării energiei în celule.
11. Evoluția foițelor embrionare la vertebrate.
12. Homeostazia mediului intern.
13. Fiziologia și biochimia vederii.

EVOLUȚIONISM, GENETICĂ, ECOLOGIE

1. Probleme actuale ale geneticii populațiilor.
2. Ingineria genetică și perspectivele sale.
3. Concepția sistemică și unele probleme critice ale evoluționismului.
4. Variabilitatea la microorganisme : mutageneza ; recombinarea genetică ; mecanisme de transfer genetic la bacterii.
5. Factorii evoluției în concepția clasică și în concepția sintetică a evoluției.
6. Specia și speciația.
7. Analiza sistemică în ecologie.
8. Biologia unor specii de vertebrate cu importanță cinegetică.
9. Factorii poluanți și influența lor asupra plantelor și animalelor.
10. Populația — structură și dinamică.
11. Biocenoza — structură și însușiri principale.
12. Concepția actuală despre ocrotirea naturii și a mediului înconjurător în România.

PROGRAMA PROFESIONALIZARII PEDAGOGICE A CADRELOR DIDACTICE INGINEREȘTI

Conf. dr. VASILE V. POPESCU

A. Raportul de corespondență armonioasă dintre cerințele dezvoltării în ritm înalt a forțelor de producție ale țării și perfecționarea relațiilor de producție și sociale, pe de o parte, și capacitatea de adaptare, respectiv promptitudinea și eficacitatea cu care răspunde acestor cerințe sistemul nostru de învățămînt, pe de altă parte, se relevă practic în perfecționările aduse structurii și procesului instructiv-educativ din școala de toate gradele. Totodată, momentele de cotitură revoluționară pe care le-au constituit măsurile pentru integrarea organică a școlii cu producția și cercetarea, ca și reorganizarea învățămîntului liceal, profesional și de maiștri au adus după sine **modificări în compoziția și în raporturile diferitelor grupări ale personalului didactic, în sensul unei substanțiale creșteri numerice a profesorilor ingineri.** Este și normal ca odată cu creșterea cererii de instrucție tehnică și tehnologică pentru pregătirea cadrelor necesare în toate sectoarele de activitate — de la muncitorii calificați pînă la specialiștii de înaltă calificare — să crească în mod corespunzător și cererea de profesori ingineri, începînd chiar cu învățămîntul obligatoriu a cărui durată, generalizîndu-se la 10 ani, a încorporat în sine, într-o pondere extinsă, instrucția tehnico-profesională.

Cum principala opțiune a politicii partidului nostru este continuarea industrializării în ritmuri din ce în ce mai susținute și modernizarea accelerată a tuturor sectoarelor economiei naționale, înseamnă că și **numărul cadrelor didactice inginerești va fi în raport cu planul global de dezvoltare a învățămîntului,** avînd în vedere faptul că în viitorul cincinal 90 la sută din elevii treptei I vor studia în liceele industriale și agroindustriale, gradul de cuprindere în treapta a II-a de liceu va crește la circa 70 la sută, iar sub incidența avalanșei informaționale și a exploziei tehnice contemporane, la programele de reciclare vor fi cuprinși 2 000 000 de oameni anual.

B. O consecință firească a creșterii numerice obiective a personalului didactic ingineresc este aceea a pregătirii sale pentru exersarea acestei profesiuni. Termenul de **„profesionalizare pedagogică" utilizat în titlul materialului nostru reprezintă dominanta atestatului noii calități a inginerilor care exercită nobila funcție de agenți principali ai integrării active și profunde a învățămîntului în sistemul social-productiv și deci ai operaționalizării unor noi modalități educaționale solicitate de profesionalizarea forței de muncă necesare edificării societății socialiste aflate în stadiul de dezvoltare multilaterală.** Dacă pentru inginerul prestator al activității tehnice de concepție și de conducere în uzină sau institut de proiectare cultura pedagogică se include în sfera culturii sale generale, **pentru inginerul profesor cultura pedagogică trece de-acum în sfera culturii sale profesionale, formează pilonul edificiului său profesional, intră în structura personalității profesionistului de înaltă specializare și, în consecință, această cultură nu poate fi decît de cel mai înalt nivel.**

Dimensiunea complexă a activității sale în domeniul educației și învățămîntului are în vedere, desigur, toate **celelalte laturi ale formației profesionale.** Acestea se manifestă prin formele pe care le îmbracă cultura generală, științifică, tehnică și experiența practică prealabilă în specialitatea tehnică, deci în producția industrială directă, cărora pe bună dreptate li se atribuie **valoare edificatoare de fond, avînd rol primordial tocmai pentru că oferă instrumentația determinării, îndeplinirii și întreținerii funcției sociale de inginer, deci de specialist cu înalt nivel de calificare într-un anumit domeniu tehnic.** Laturile respective constituie combustibilul profesiei de inginer și reprezintă cîmpul de gestație al realizării actului cunoașterii — în condițiile investirii sale cu funcția de profesor.

Privite în ansamblul lor, laturile mai sus menționate sînt corelate și constituie o unitate, **cultura pedagogică devenind condiția de manifestare a culturii tehnico-științifice a inginerului în cadrul actului didactic.** Absența ei afectează negativ competența tehnico-științifică și, implicit, succesul profesional în calitate de profesor. Cea mai mare parte din profesorii fără cultură pedagogică rămîn de fapt neînțeleși și neacceptați de elevi tocmai pentru

că nu pot să-şi desfăşoare activitatea în temeiul cerinţelor proceselor fundamentale ale instruirii şi ale învăţării.

Se ştie că altădată şi, adeseori, în prezent, nu se considera necesar pentru un om competent din punct de vedere tehnic să primească şi o formaţie pedagogică. Se atribuia deci importanţă şi valoare absolută culturii tehnice. Această atitudine regretabilă este pe cale să se schimbe, iar promotorii concepţiei potrivit căreia educaţia îşi consolidează specificul de adevărată activitate ştiinţifică şi în învăţămîntul liceal industrial, profesional şi tehnic superior sînt în primul rînd cadrele didactice inginereşti de mare prestigiu profesional-ştiinţific, mare vocaţie pedagogică şi deosebită eficienţă social-şcolară, cu capacitatea de a intui specificitatea procesului didactic şi de soluţionare optimă a situaţiilor întîlnite în cadrul lui. Respectivele cadre manifestă în realitate şi cea mai mare receptivitate faţă de cultura pedagogică, pe care nu numai că o sprijină dar o şi plasează pe treapta de sus a priorităţilor.

C. **Profesionalizarea pedagogică a cadrelor didactice inginereşti reprezintă un subsistem al activităţii mai largi de selecţionare, pregătire şi perfecţionare a cadrelor didactice.** La scară naţională putem distinge **trei tipuri principale de acţiuni specifice pentru formarea pedagogică a inginerilor,** cu variante, particularităţi şi eficienţă diferită în cadrul fiecărui tip.

În prim-plan situăm **formarea pedagogică a inginerilor în timpul studenţiei,** deci în perioada pregătirii lor profesionale ca ingineri pentru activitatea tehnico-productivă. O tradiţie de circa trei decenii, încorporată deja în structura generală a formării cadrelor didactice, are Institutul Politehnic Bucureşti, a cărui experienţă în organizarea cu caracter facultativ a pregătirii pedagogice a studenţilor cu medii bune şi foarte bune a fost preluată de alte institute tehnice de învăţămînt superior din Capitală şi din ţară. Prin colectivul de pedagogie care există în respectivul institut şi în colaborare cu personalul didactic de la 16 licee industriale de aplicaţie cu diverse profile din Capitală se desfăşoară activităţile pedagogice teoretice şi practice cu aceşti studenţi (pe parcursul anilor III-IV pentru cei de la facultăţile care pregătesc ingineri şi în anii II-III pentru cei de la cursurile de subingineri). Acestea sînt confirmate în final printr-o adeverinţă cu rol de certificat de calificare pedagogică menită să confere absolvenţilor ingineri acelaşi statut pedagogic cu profesorii absolvenţi ai facultăţilor din universităţi care pregătesc cadre didactice.

Al doilea tip este cel de formare pedagogică a inginerilor în timpul funcţionării ca profesori, deci după selecţia şi numirea lor în învăţămînt şi fără a fi fost iniţiaţi în timpul studenţiei cu problemele teoretice şi practice ale educaţiei şi învăţămîntului. Formarea pedagogică în timpul funcţionării nu depinde de un anumit institut de învăţămînt superior ci de iniţiative locale la nivel de şcoală sau de inspectorat şcolar, constatîndu-se o enormă diversitate de programe sub raportul conţinutului, nivelului, duratei şi frecvenţei acţiunilor.

Al treilea tip se profilează acum în actele normative ca soluţie pe termen scurt şi ca program de formare accelerată cu durata de 2 săptămîni în perioada premergătoare deschiderii anului şcolar, deci în timpul vacanţei de vară, pentru cadrele didactice nou numite la disciplinele tehnice şi tehnologice, care au deja calificarea tehnică şi stagiul de funcţionare în producţie. Aceste cursuri, extrem de utile îndeosebi pentru inginerii care n-au primit o pregătire pedagogică prealabilă, sînt mai dificil, dacă nu imposibil de urmat de acei ingineri care lucrează sau vor lucra în învăţămînt continuîndu-şi activitatea în unităţile economice, deci fără a părăsi producţia. Pe de altă parte, aceste cursuri nu pot fi totuşi conjugate pe viu cu activităţile de practică pedagogică dirijată şi controlată, activităţi menite să dezvăluie în modul cel mai direct, mai complex şi mai edificator esenţa procesului de învăţămînt prezentată în cadrul expunerilor şi dezbaterilor. Oricum, ele au drept coordonată de referinţă necesitatea imediată şi, în consecinţă, reprezintă singura modalitate de „vaccinare" pedagogică pentru startul profesiei de educator la cei ce nu au primit pregătirea corespunzătoare încă din facultate şi li se creează posibilitatea să le urmeze.

Virtuţile pregătirii pedagogice din perioada studenţiei — pregătire care, precum domeniul specialităţii tehnice şi tehnologice, nu trebuie considerată a fi terminată la absolvirea facultăţii, ea constituind o primă fază a unui proces de profesionalizare pedagogică permanentă **— poartă însemnele activităţii atotcuprinzătoare de educator ale inginerului din întreprindere şi din şcoală.** Avem în vedere faptul că prin integrarea învăţămîntului cu cercetarea şi producţia s-au mărit atribuţiile şcolii în sfera producţiei, iar producţia, deci întreprinderea, a acumulat funcţii de instruire în sensul atribuţiilor şcolare, locul de instruire reprezentîndu-l întreaga întreprindere.

D. Sensul principal al concepţiei înainte arătate asupra poziţiei-cheie şi al rolului multiplu al profesorului-inginer, ca şi asupra tipurilor de acţiuni prin care se asigură pregătirea lui pedagogică devine un comandament pentru întruparea unei **programe unitare, la nivel naţional, aplicabilă corpului didactic ingineresc în totalitatea sa.** Imperativul unei programe orientative centralizate, cu un repertoriu

bine definit de probleme care se racordează, bineînțeles, la concretul sau domeniul particular al fiecărei specialități tehnice își are justificarea în conținuturile mult prea diferite ale programelor în vigoare la institutele tehnice la care s-a instaurat recent o astfel de pregătire. Amploarea idealurilor de pregătire pedagogică la care aspirăm comportă, pe de o parte, o programă menită să întruchipeze o selecție și o ierarhizare valorică a problemelor pedagogice dominante și statornice cu care se confruntă toți profesorii ingineri, depășind stările de fapt existente, dacă nu în sensul unor răsturnări fundamentale cel puțin al unor restructurări, eliminări, întregiri și schimbări de accente. Pe de altă parte, optimizarea pregătirii pedagogice a profesorilor ingineri impune o programă unitară cadru, cu un fond de probleme identice, **deci un îndreptar eficient cu valoare tehnico-științifică și practic-aplicativă pentru toate institutele tehnice la care este organizată această pregătire.**

Am formulat cele două coordonate explicative întrucît apreciem că profesorii ingineri au sau ar trebui să aibă același statut în pregătirea pedagogică, precum și alți profesori de la alte categorii de discipline. Pentru statutul egal al tuturor categoriilor de profesori, profesionalizarea lor pedagogică se impune a fi concepută și organizată la același nivel, deci chiar conținutul programei să le confere acest nivel. Este necesar, în consecință, să schimbăm situația deliberată de inferioritate în pregătirea pedagogică a vreunei categorii de profesori. Programa sub formă de proiect concepută de noi special pentru formarea profesorilor ingineri înglobează cunoștințe teoretice și practice din diversele ramuri ale pedagogiei, precum și cunoștințe de psihologie și sociologie a educației, toate **aflate în contact susținut cu cerințele pragmatice ale instrucției și educației desfășurate de profesorii ingineri.**

Dorind să le asigurăm profesorilor ingineri o cultură pedagogică care să le dezvăluie problematica fundamentală a educației și învățămîntului împreună cu elementele de ordin tehnologic pe care le implică practicarea profesiunii respective, în elaborarea prezentului proiect de programă, dincolo de modesta noastră experiență ca membru al colectivului de pedagogie din cadrul Institutului Politehnic București am consultat și am fructificat datele desprinse din cursurile de pedagogie elaborate de specialiștii din centrele universitare, îndeosebi cele din București, Cluj-Napoca (curs apărut în 1979), Iași și Timișoara, programele experimentale de perfecționare a cadrelor didactice, ediția 1979, precum și „producția" pedagogică de lucrări fundamentale, prestigioasa colecție „Pedagogia secolului XX", cuprinsul unor manuale și lucrări de profil apărute peste hotare.

Am considerat prematură „promulgarea" unei programe de pedagogie inginerească" sau de „pedagogie a învățămîntului tehnic" datorită caracterului mult prea modest al elaborărilor teoretice de pînă acum, volumului redus al cercetărilor experimentale din țară și de peste hotare și lipsei unei sau unor monografii semnificative consacrate acestor domenii.

Cu precizările că spațiul ne împiedică să explicăm rațiunea ordonării capitolelor, a temelor și subtemelor din cadrul lor, și că există un dezechilibru de extensie și de adîncime în prezentarea problematicii, cele 17 capitole ale cuprinsului programei se succed astfel :

Cap. I. **Statutul pedagogiei ca știință a educației**

1. *Determinarea obiectului pedagogiei.*
2. *Privire retrospectivă asupra evoluției educației, învățămîntului și pedagogiei ; dialectica raportului lor cu baza social-economică.*
3. *Abordarea sistemică a educației și învățămîntului.*
4. *Ramurile pedagogiei ; premisele unei pedagogii a învățămîntului tehnic ; relațiile interdisciplinare.*
5. *Rolul educației și învățămîntului în procesul făuririi societății socialiste multilateral dezvoltate și al înaintării României spre comunism.*

Cap. II. **Educabilitatea**

1. *Delimitări conceptuale (educabilitate, creștere, dezvoltare, maturizare).*
2. *Personalitatea ca unitate bio-psiho-socială.*
3. *Interacțiunea dintre ereditate, mediu și educație în formarea personalității :*
   - *3.1. premisele ereditare ale dezvoltării ;*
   - *3.2. rolul mediului (noțiune, tipologie, contribuție la realizarea unei educații pozitive sau negative) ;*
   - *3.3. rolul conducător al educației în formarea personalității ; interacțiunea „dat ereditar" — mediu — educație.*
4. *Stadiile dezvoltării ontogenetice și importanța cunoașterii particularităților de vîrstă și individuale în accelerarea procesului educativ :*
   - *4.1. criteriile periodizării pe vîrste și stadiile succesive ale dezvoltării ontogenetice sub raport anatomo-fiziologic și psihic ;*
   - *4.2. caracteristicile dezvoltării psiho-fizice a școlarilor preadolescenți, adolescenți și tineri ;*
   - *4.3. cunoașterea și caracterizarea elevilor, fișa școlară și modul de lucru cu ea. Particularități ale educației în diferite perioade de vîrstă ;*

4.4. *autocunoașterea, autoaprecierea și stimularea preocupărilor de autoeducație la elevi;*

4.5. *activitatea educativ-corecțională cu elevii dificili;*

4.6. *identificarea și dirijarea suplimentară a elevilor dotați excepțional (capacitate intelectuală ridicată, vocație științifică sau tehnică).*

Cap. III. Dezvoltarea multilaterală a personalității — obiectiv fundamental al educației comuniste

1. *Utopie și realism în evoluția istorică a ideii de personalitate multilateral dezvoltată.*

2. *Triada ideal-scop-obiectiv educativ. Determinarea și elaborarea obiectivelor educative majore în societatea socialistă multilateral dezvoltată; clasificarea și procesul de operaționalizare a obiectivelor generale și specifice în termeni de schimbare și achiziții comportamentale.*

3. *Componentele educației integrale și dezvoltarea plenară a unui nou tip de personalitate umană (educație intelectuală, politehnică și profesională, politico-ideologică, morală, estetică și fizică; interdependența dintre ele).*

4. *Relația dintre idealul educativ, nivelul aspirațiilor profesionale și de viață și nivelul de realizare la școlari.*

Cap. IV. Politehnizarea învățământului și integrarea lui cu cercetarea științifică și munca productivă

1. *Delimitări conceptuale (politehnizarea învățământului, educația politehnică și institutul politehnic).*

2. *Relația dialectică dintre instrucția generală, educația politehnică și formarea profesională.*

3. *Pregătirea pe profile largi, înaltul profesionalism și poliprofesionalizarea sau policalificarea.*

4. *Unitatea dintre învățare-cercetare-muncă productivă, dimensiune legică majoră a învățământului contemporan:*

4.1. *munca — componentă de bază a procesului de instruire și educare a elevilor, factor determinant al formării conștiinței socialiste;*

4.2. *componentele sistemului educației permanente pentru muncă a elevilor;*

4.3. *modele experimentale privind integrarea învățământului cu cercetarea și munca productivă.*

5. *Educația pentru alegerea profesiei, parte componentă a educației comuniste pentru muncă:*

5.1. *sistemul de profesiuni al societății, schimbările în structura forței de muncă industrială și creșterea ponderii clasei muncitoare; prestigiul profesiunilor industriale;*

5.2. *factorii care decid alegerea unei profesiuni adecvate;*

5.3. *sursele de informații de care beneficiază elevii în alegerea profesiunii;*

5.4. *politica forței de muncă în raport cu nevoile economiei naționale și locale;*

5.5. *gradul de pregătire profesională în momentul absolvirii; meserii deprinse prin calificare la locul de muncă;*

5.6. *debutul în profesiune al absolvenților.*

Cap. V. Școala și sistemul de învățământ

1. *Școala — instituție principală de educație și cultură. Influența transformărilor sociale și a dezvoltării accelerate a științei și tehnicii asupra funcțiilor școlii și sistemului de învățământ.*

2. *Structura și principiile organizării sistemului de învățământ din R. S. România.*

3. *Concordanța sistemului de învățământ cu cerințele societății românești și cu structura profesiunilor acesteia; evoluția cantitativă și calitativă a învățământului liceal, profesional și tehnic superior; dispunerea rețelei școlare.*

4. *Semnificația egalizării șanselor de acces în învățământ.*

5. *Prognoza învățământului pe termen lung. Programul privind asigurarea forței de muncă, dezvoltarea învățământului și perfecționarea continuă a pregătirii cadrelor în perioada 1981—1990.*

6. *Falsa teorie a „deșcolarizării" societății.*

7. *Conducerea sistemului de învățământ și a unității școlare.*

8. *Personalitatea educatorului:*

8.1. *profesionalitatea muncii profesorului ca organizator al procesului unitar de instruire și educație;*

8.2. *formarea inițială și continuă a profesorilor de la disciplinele tehnice și activitățile de practică productivă; problemele de vocație, pregătire multiculturală și eficiență;*

8.3. *responsabilitățile profesorului ca specialist cu înaltă conștiință politică, etică și ca factor activ al înnoirii sociale; modelul de profesor preferat de elevi;*

8.4. *dimensiunile muncii profesorului diriginte;*

8.5. *statutul personalului didactic.*

9. *Educația permanentă în sistemul unificat de învățământ socialist:*

9.1. *problemele educației permanente în condițiile progresului social și revoluției științifice și tehnice actuale;*

9.2. *microsistemele de perfecționare a pregătirii muncitorilor, tehnicienilor și altor categorii de personal muncitor.*

Cap. VI. **Procesul de învățământ — cadru principal de formare a personalității elevilor**

1. *Didactica contemporană — concept, sferă de cuprindere.*

2. *Analiza procesului de învățământ:*

2.1. *unitatea dintre instrucție și educație;*

2.2. *planul relațional profesor-elev;*

2.3. *planul acțional predare-învățare;*

2.4. *învățarea în lumina teoriei generale a cunoașterii.*

3. *Teoriile învățării — premisă a conducerii procesului de predare-învățare.*

4. *Relația dintre învățare și motivație (geneza motivelor învățării școlare).*

5. *Aspectul procesual al însușirii cunoștințelor, formării priceperilor și deprinderilor intelectuale și tehnico-productive.*

6. *Transferul și interferența cunoștințelor, priceperilor și deprinderilor intelectuale și tehnico-productive.*

7. *Activitatea de învățare și dezvoltarea capacităților intelectuale.*

8. *Însușirea și perfecționarea tehnicilor de muncă intelectuală, a deprinderilor de lectură autonomă pentru studiu și informare, de vorbire cultivată și demonstrație logică fluentă. Limba scrisă și vorbită — coincidențe și distincții.*

Cap. VII. **Educarea capacității creative în procesul de învățământ și activitatea de cercetare științifică și tehnică din școală**

1. *Accepțiunile curente ale termenilor de creativitate, invenție și inovație. Creativitatea ca „stil de viață". Creativitatea, forma cea mai înaltă și mai complexă a comportamentului uman.*

2. *Structura creativității; aspecte caracteristice privind educarea gîndirii divergente, a inteligenței și creativității în domeniul tehnic pe parcursul școlarității; factorii stimulatori și de blocaj care influențează dezvoltarea lor.*

3. *Corelația idee-invenție sau inovație și particularitățile drumului străbătut.*

4. *Activitatea de cercetare științifică și tendințele dezvoltării acesteia în școli și institute de învățământ superior:*

4.1. *probleme fundamentale ale cercetării și metodologiei cercetării în cadrul științei educației;*

4.2. *implementarea rezultatelor cercetării în procesul instructiv-educativ;*

4.3. *participarea elevilor, studenților și cadrelor didactice la acțiunea de creație științifică și tehnică (cercuri și societăți tehnico-științifice în școli, întreprinderi și institute de cercetare-proiectare, concursuri și alte manifestări de creație științifică și tehnică, planificarea și organizarea activităților, criterii de selecție a lucrărilor, popularizarea, valorificarea și dezvoltarea activităților de creație științifică și tehnică).*

5. *Rolul cadrelor didactice în cunoașterea potențialului creator din fiecare școală și în dezvoltarea creativității și inovației din domeniul științei, tehnicii și activității instructiv-educative.*

Cap. VIII. **Conținutul învățământului**

1. *Conceptul de conținut al învățământului; implicațiile educației și culturii socialiste, ale dinamismului științei și tehnicii contemporane asupra sa.*

2. *Principalele criterii de stabilire a conținutului învățământului.*

3. *Documentele care obiectivează conținutul învățământului.*

4. *Proporțiile dintre disciplinele fundamentale de cultură generală, social-politice, de specialitate și activitățile de practică în producție; selecția disciplinelor tehnice, succesiunea lor pe ani școlari, conexiunea cu celelalte discipline.*

5. *Structura anului școlar și orarul școlar. Complexitatea și variabilele stabilirii lor. Opinii pro și contra duratei actuale a săptămînii școlare.*

Cap. IX. **Principiile metodologice ale învățământului**

1. *Raporturile dintre lege, principiu și normă în învățământ.*

2. *Interpretarea contemporană a esenței principiilor metodologice ale învățământului:*

2.1. *principiul partinității;*

2.2. *principiul sistematizării, continuității și unității influențelor și acțiunilor instructiv-educative;*

2.3. *principiul activizării elevilor;*

2.4. *principiul unității dialectice dintre intuitiv și abstract;*

2.5. *principiul corelării formelor de muncă frontale, cu cele pe grupe de elevi și individuale;*

2.6. *principiul optimismului pedagogic;*

2.7. *principiul respectării particularităților de vîrstă și individuale ale elevilor.*

Cap. X. **Metodele de învățământ**

1. *Delimitări conceptuale (metodă, procedeu, metodologie, tehnologie didactică).*

2. *Relația dintre obiective, conținut, principii, forme de organizare a procesului instructiv-educativ, condiții didactico-materiale și metode de învățămînt.*

3. *Clasificarea metodelor de învățămînt — criterii, grupe de metode.*

4. *Caracterizarea principalelor metode de învățămînt :*

- *4.1. expunerea (explicația, prelegerea-discuție, conferința-dezbatere) ;*
- *4.2. conversația ;*
- *4.3. problematizarea ;*
- *4.4. demonstrația ;*
- *4.5. experimentul ;*
- *4.6. modelarea ;*
- *4.7. exercițiul ;*
- *4.8. studiul de caz ;*
- *4.9. simularea ;*
- *4.10. sinectica și brainstorming-ul.*

Cap. XI. Mijloacele de învățămînt

1. *Cartea și biblioteca școlară în activitatea instructiv-educativă.*

2. *Cabinetul (sala specializată), laboratorul, atelierul, platforma industrială, sala multifuncțională ; folosirea lor complexă.*

3. *Probleme teoretice și metodice ale folosirii echipamentului tehnologic clasic și modern pentru predarea disciplinelor științifice și tehnice :*

- *3.1. materialul didactic intuitiv în formă naturală sau de substituți (scheme, grafice, diagrame ; tablouri, fotografii, hărți, fotovitrine, fotomontaje ; modele, machete, mașini, unelte, instrumente de măsurare) ;*
- *3.2. mijloace audiovizuale — didactica folosirii lor (filme, diafilme, diapozitive, aparate de proiecție, aspectomate, retroproiectoare, discuri, benzi magnetice, pickup-uri, magnetofoane, casetofoane) ;*
- *3.3. utilizarea microcalculatorului și a calculatorului electronic în procesul de învățămînt ;*
- *3.4. radioul și televiziunea școlară ; televiziunea școlară cu circuit închis ; integrarea emisiunilor radiofonice și de televiziune în predare.*

4. *Efectele psihopedagogice ale culorilor în procesul de predare-învățare.*

5. *Dotarea și autodotarea școlilor cu mijloace de învățămînt.*

6. *Comportamentul profesorului în condițiile reînnoirii tehnologiei didactice.*

Cap. XII. Formele de organizare a procesului de învățămînt

1. *Sistemul de organizare a învățămîntului pe clase și lecții :*

- *1.1. clasa școlară, grupare socio-educativă, obiect și subiect al activității instructiv-educative ; soluții și dileme privind clasele omogene și clasele eterogene ;*
- *1.2. prezența dominantă a lecției în sistemul instruirii școlare ;*
- *1.3. configurația tipologiei lecțiilor ;*
- *1.4. structura didactico-metodică a lecțiilor (distincția între structura integrală și succesiunea fazelor și evenimentelor de desfășurare) ;*
- *1.5. abordarea sistemică a organizării lecțiilor ;*
- *1.6. lecțiile aplicativ-experimentale de laborator.*

2. *Lecția în sistemul organizării și desfășurării activității didactice pe grupe mici, constituite temporar în interiorul clasei.*

3. *Lecția în sistemul instruirii programate.*

4. *Proiectul sau tema de cercetare.*

5. *Activitatea individuală independentă și individualizarea unor secvențe ale procesului de învățămînt.*

6. *Formele de organizare a practicii în producție :*

- *6.1. lecția practică în atelierul școală, la centrul de atelier interșcolar cu același profil sau cu mai multe profile ;*
- *6.2. însemnătatea potențialului tehnic, economic și pedagogic al întreprinderii în pregătirea pentru profesiune a elevilor și în educarea lor comunistă ;*
- *6.3. dimensiuni noi ale activității tehnico-productive în formula de practică compactă și continuă ;*
- *6.4. instructajul pentru noua sarcină de muncă ; fișa de observație și apreciere pentru proba de lucru în atelier ;*
- *6.5. cerințe ergonomice ale activității tehnico-productive ;*
- *6.6. protecția, securitatea și igiena muncii în ansamblul activității tehnico-productive ;*
- *6.7. școala în perspectivă ca unitate de producție.*

7. *Cursurile, seminariile și lucrările de laborator în învățămîntul superior.*

8. *Alte forme de organizare a procesului de învățămînt :*

- *8.1. excursia și vizita didactică ;*
- *8.2. consultațiile și meditațiile organizate de unitățile școlare ;*
- *8.3. cercurile științifice, de creație și tehnico-aplicative.*

9. *Cerințe pedagogice privind planificarea, pregătirea, desfășurarea și valorificarea activităților de predare-învățare.*

Cap. XIII. Promovarea succesului și prevenirea insuccesului școlar

1. *Precizări terminologice privind succesul și insuccesul școlar.*

2. *Etiologia și formele insuccesului școlar.*

3. *Complexitatea problemelor prevenirii, diminuării și înlăturării insuccesului școlar; strategii de promovare a reușitei școlare.*

Cap. XIV. Formarea și dezvoltarea conștiinței socialiste a elevilor

1. *Dimensiunile educației și componentele conștiinței socialiste; idealul de viață comunist — expresie concentrată a formării și dezvoltării conștiinței socialiste a tineretului școlar.*

2. *Educația elevilor în spiritul concepției materialist-dialectice despre lume și viață:*

- *2.1. esența ateistă a concepției materialist-dialectice;*
- *2.2. cultivarea încrederii în posibilitățile omului, ale științei și tehnicii, educarea atitudinii active față de viitor și eroziunea manifestărilor mistico-religioase;*
- *2.3. probleme psihopedagogice, pedagogice și sociale ale muncii practice de educație ateist-științifică a elevilor.*

3. *Educația politico-ideologică a tineretului școlar:*

- *3.1. dimensiunea și structura educației politico-ideologice;*
- *3.2. transmiterea și însușirea valorilor politico-ideologice în procesul de învățământ;*
- *3.3. rolul organizațiilor revoluționare de tineret în formarea orizontului și comportamentului politico-ideologic al tineretului școlar;*
- *3.4. forme instituționalizate de participare a tineretului școlar la procesul adîncirii democrației școlare (participarea la conducerea vieții politice; educarea spiritului revoluționar activ în învățămînt și în viața de organizație; participarea autentică la consiliile de conducere ale școlilor, consiliile profesorale și senatele universitare).*
- *3.5. formarea și modelarea tineretului școlar în spiritul umanismului revoluționar.*

4. *Educația elevilor în spiritul moralei comuniste:*

- *4.1. sarcinile și conținutul moralei comuniste:*
  - *— Codul eticii și echității socialiste, sinteză a tipului nou de personalitate umană în țara noastră;*
- *4.2. formarea conștiinței și conduitei morale a tineretului școlar;*
- *4.3. educația în spiritul patriotismului socialist, al înțelegerii, colaborării, păcii și prieteniei între popoare;*
- *4.4. formarea atitudinii responsabile față de învățătură și munca productivă, față de ordine și disciplină;*
- *4.5. tipologii de comportament la școlarii preadolescenți, adolescenți și tineri;*
- *4.6. principalele metode ale educației morale.*

5. *Educația juridică în sistemul activității școlare și influența acesteia asupra spiritului de dreptate la tineretul școlar.*

Cap. XV. Educația colectivului școlar ca grup social

1. *Rolul dominant al colectivului în viața și munca unităților de învățămînt, cercetare, producție și în viața socială; educația individului în și prin colectiv.*

2. *Notele definitorii și semnificația operațională a conceptelor de colectiv, grup, rol, statut și lider; caracterizarea și clasificarea colectivelor școlare.*

3. *Structura colectivelor școlare și a grupurilor de muncă industrială.*

4. *Factorii determinanți, căile și etapele educării colectivului.*

5. *Coeziunea colectivului școlar.*

Cap. XVI. Educația comunistă a tineretului — preocupare a întregii societăți

1. *Activitatea educativă desfășurată în cadrul organizațiilor U.T.C. și A.S.C. din instituțiile de învățămînt.*

2. *Intercondiționarea funcțiilor familiei ca factor de educație a tineretului școlar.*

3. *Mass-media și educația în societatea românească.*

4. *Sistemul național de informare privind cercetarea și dezvoltarea educațională.*

5. *Asigurarea conlucrării factorilor educativi pentru integrarea influențelor exercitate într-un sistem unic de educație.*

Cap. XVII. Evaluarea rezultatelor educației și învățămîntului

1. *Delimitări conceptuale (eficiență, evaluare, docimologie).*

2. *Tipurile și formele de verificare, apreciere și notare școlară; produsele muncii și probele speciale în cadrul evaluării activităților tehnico-productive.*

3. *Sistemul de notare folosit în țara noastră.*

4. *Relația subiectivitate — obiectivitate în notare.*

5. *Tendințe în perfecționarea examinării, aprecierii și notării.*

6. *Concursurile de testare a competențelor și aptitudinilor pentru selecția social-profesională.*

7. *Problematica generală a eficienței interne și externe a educației și învățămîntului.*

Dorim ca programa propusă să suscite dezbateri în legătură cu problematica ei de ansamblu, modul cum sînt plasate ideile în capitole, succesiunea capitolelor și, mai ales, cunoscîndu-se finalitatea proiectată, cu modul în care reflectă sau nu reflectă în mod fidel și explicit necesitățile profesionalizării pedagogice a cadrelor didactice inginerești. Precizăm că atunci cînd s-a simțit nevoia ca anumitor probleme din programă să li se dea o anumită accepțiune funcțională, a fost încălcat cu bună știință principiul economiei mijloacelor de exprimare, redactarea lor mai întinsă avînd drept scop integralitatea înțelegerii. De aceea unele capitole apar numai cu problemele cadru și la un nivel de conciziune mai mare, pe cînd altele au un conținut mai detaliat.

O explicație privind oportunitatea capitolelor IV, VII, XI, XIII, XIV și XVII, ca și în legătură cu compatibilitatea problemelor în speță din cuprinsul acestora și al celorlalte capitole n-ar fi fost lipsită de interes, mai ales că în general problemele pedagogice sînt foarte dificil de grupat într-o succesiune logică și într-o viziune sistemică, cu un conținut unitar și bine ordonat, care să realizeze concomitent o stare de armonie internă a programei în funcție de conexiunile și de raportul firesc cu activitatea concretă a profesorilor ingineri.

Prezentul material își va fi atins însă scopul dacă va stimula interesul și participarea specialiștilor pentru configurarea viitoarei forme definitive a programei. Deși în partea de început a materialului s-a arătat destul de clar că anii studenției sînt decisivi pentru instituirea pregătirii pedagogice a inginerilor și, ca atare, proiectarea programei s-a făcut îndeosebi pentru cursurile preconizate în facultățile institutelor tehnice, precondiționînd totuși, sub raportul conținutului, un sistem unitar de pregătire pedagogică compatibil tuturor cadrelor didactice inginerești, apreciem că forma pe deplin conturată a programei ar putea deveni temei, cu certă funcție de directivare practic-acțională, și în cadrul cursurilor cu durata de 2 săptămîni din perioada premergătoare deschiderii anului școlar, pentru cadrele didactice nou numite la disciplinele tehnice și tehnologice. În același timp sîntem îndreptățiți să propunem forului nostru central de învățămînt organizarea unei dezbateri cu specialiștii implicați în pregătirea pedagogică a tuturor categoriilor de profesori, pentru ca viitoarea programă-cadru să dobîndească o întemeiere științifică prin polarizarea eforturilor colective generale și să se cristalizeze, începînd cu anul universitar viitor, într-un document oficial ale cărui obiective și precepte să se transforme în sistem de acțiuni călăuzitoare pentru toți.

O luptă literară*

În librării a apărut *O luptă literară* de N. IORGA, ediție îngrijită de VALERIU RÂPEANU și SANDA RÂPEANU, cu un studiu introductiv, note și comentarii de Valeriu Râpeanu. Lor le datorăm și *O viață de om — așa cum a fost* de N. Iorga, volum ieșit de sub tipar în 1972 și retipărit în 1976, de aceeași editură.

O luptă literară reeditează cele două volume publicate de N. Iorga în 1914 și 1916, care însumau articole din „Sămănătorul". Actuala ediție, avînd aproape o mie de pagini, față de cea anterioară de 764 de pagini, cuprinde, așa cum se specifică în *Notă asupra ediției*, și texte din „Sămănătorul" care nu figurau în volumele editate de I. Iorga. Notele care însoțesc fiecare volum, totalizînd 112 pagini, constituie adevărate studii critice, completînd, argumentînd, interpretînd, luminînd și clarificînd idei.

Studiul introductiv se înscrie printre cele mai de seamă pagini critice despre marele savant român, de rezonanță internațională, care a fost Iorga. Cu sensibilitate, V. Râpeanu, interpretează activitatea teoreticianului de la „Sămănătorul" într-un stil clar și fermecător, cu asociații neașteptate și surprinzătoare judecăți de valoare. Sînt pagini de critică captivantă care subjugă, te prinde în mrejele ei ca literatura de ficțiune, dar îți lasă savoarea rafinamentului critic. Prin evocarea personalității lui Iorga, este reînviat nu numai un curent literar, ci o întreagă epocă istorică, plină de idealuri, de așteptări, de lupte. Sînt definite bazele teoretice și ideologice ale curentului sămănătorist, cu izvoare, filiații, note distinctive, ca expresie a unui anumit moment istoric și a unor cerințe practice, sînt definite ideologia lui Iorga, concepția sa istorică și literară, credința sa în reformarea vieții spirituale românești și în întregirea neamului, prin cultura și luminarea poporului. Este disociat conceptul de sămănătorism, transformat de Iorga într-o doctrină culturală și socială, teoretică și de acțiune practică. Rezolvarea tuturor obiectivelor naționale și de dreptate socială și, mai ales, a problemei țărănești, era văzută de Iorga prin cultură, ca factor de unificare spirituală. Această personalitate complexă, care a dat neîntrecute pagini de critică pentru istoria și cultura neamului, a apreciat literatura de la „Sămănătorul" în funcție de ideologia sa, uneori plătind tribut firesc acesteia. A emis judecăți de valoare literară numai din perspectiva idealului țărănesc și național, excluzînd orice altă posibilitate de interpretare a ei. Eticul și esteticul formau un tot și valoarea operei literare era decisă de „estetica morală". Dar criteriul estetic n-a lipsit din modalitățile de apreciere ale criticului, multe dintre judecățile sale critice păstrîndu-și valabilitatea pînă astăzi. Iorga, care a scris atîtea mii de pagini admirabile despre cultura omenirii și a reliefat importanța cunoașterii literaturii lumii, a luat atitudine prin „Sămănătorul" contra unui anumit tip de literatură franceză din vremea sa, din cauza lipsei de valoare a acesteia și a atitudinii de mimetism a păturilor cosmopolite. Dorea o cultură românească, armă ideologică pentru realizarea practică a idealurilor naționale. Cu originalitate sînt explicate motivele pentru care „Sămănătorul" se situează în descendența junimistă, nu în cea a Daciei literare, de care se apropia mai mult.

DINUȚA MARIN

(Continuare în pag. 54)

* N. IORGA. *O luptă literară*, vol. 1—2, Ed. Minerva, București, 1979.

CUM INFAPTUIM PRACTICA COMPACTĂ, CUM UTILIZĂM EFICIENT TIMPUL DESTINAT EI?

În numărul de față continuăm dezbaterea organizată de Revista de pedagogie, de data aceasta, la Suceava, la care au participat: ing. Leontina Mihăilescu, directorul Liceului industrial minier din Gura Humorului, ing. D. Pînzaru, director la Liceul industrial de construcții, Suceava, Traian Rădășan, maistru-instructor la Liceul industrial nr. 2-Suceava, prof. Constantin Ghindea, inspector general adj., prof. Mihai Trușcan, Inspectoratul școlar Suceava.

REDACȚIA. Pentru început, v-am ruga să vă referiți la modul cum ați eșalonat practica compactă, ce principii ați avut în vedere în acest sens?

Prof. ing. **LEONTINA MIHĂILESCU.** — M-am ocupat personal de acest aspect, deoarece am avut de organizat practica în producție chiar de la începutul înființării acestui liceu, acum 6 ani. În acest scop, împreună cu profesori și maiștri ne-am consultat, ne-am pregătit, am participat la consfătuirile inițiate de inspectoratul școlar.

La noi, în liceu, efectuarea practicii pentru treapta I, se face în condiții mai bune, în sensul că există unități suficiente unde sînt cuprinși elevii, iar profesorii de specialitate merg și-i îndrumă pe elevi. De asemenea, diriginții se ocupă de organizarea practicii în mod metodic, deci, elevii au și o bună supraveghere, astfel încît în timpul practicii ei continuă și pregătirea teoretică.

Elevii sînt organizați pe grupe de pregătire, astfel încît profesorii reușesc să-i întîlnească și să dea îndrumările necesare, să insiste asupra unor probleme mai grele sau mai dificile teoretic și care se pot explica mai ușor practic, la fața locului.

Practica compactă, nu se poate organiza toată nici la început de trimestru, nici la sfîrșitul trimestrului, pentru că ne-ar trebui un număr mare de maiștri. Aceasta face ca în tot timpul anului să avem clase care participă la practică și clase care participă la pregătirea teoretică. Elevii învață toată materia trimestrului respectiv și fac cele 5—6 săptămîni de practică la începutul perioadei sau la sfîrșitul periodei de practică.

În ceea ce privește practica în treapta a II-a, nu mai întîlnim aceleași situații, deoarece specialitățile pe care le avem în treapta I nu se regăsesc în treapta a II-a. De exemplu, în treapta I pregătim elevi pentru electrotehnică, iar în treapta a II-a nu există această specialitate. De asemenea, avem elevi pe care-i pregătim în mine-petrol-geologie și nu-i putem primi pe toți în treapta a II-a. Aceasta este un neajuns, dar care nu constituie o abatere, ci o particularitate a liceului minier, fiindcă nu toți elevii la sfîrșitul treptei I au 18 ani și, în acest caz, nu pot fi primiți în producție în mine.

În treapta a II-a, organizarea practicii comasate se face împreună cu Combinatul minier Suceava (care ne tutelează) și se efectuează în unitățile miniere din județ. Instruirea practică în aceste unități este organizată pe brigăzi mici sau pe echipe mici formate din elevi și muncitori. Prin acest mod de organizare elevii se pregătesc în profesiile de miner pentru subteran, electrician pentru suprafață, electricieni și mecanici la mașini și utilaje. Sistemul acesta prezintă avantaje prin aceea că elevii lucrează împreună cu muncitorii, își însușesc experiența acestora, disciplina muncii, participă la îndeplinirea planului de producție al unității.

Pentru a dezvolta și mai mult dragostea de muncă și pentru a realiza planul economic pe 3 ani, majoritatea elevilor din clasa a XII-a, în perioada de practică continuă sînt angajați și retribuiți ca muncitori necalificați. Aceasta se poate face, desigur, numai în condițiile organizării practicii comasate.

REDACȚIA — Dacă procedeul dv. este acesta înseamnă că practica continuă nu poate fi organizată doar 2—3 săptămîni. Atunci, cum procedați, dv., în organizarea practicii?

— Pentru treapta a II-a, respectiv cl. XI—XII, organizăm practica comasată pe perioade mai lungi, de cîte 9 săptămîni. În acest timp elevii clasei a XII-a se preocupă și de elaborarea lucrării de di-

plomă. Acest procedeu considerăm că este bun, întrucît ei se obișnuiesc din liceu cu o activitate intelectuală, cu munca de cercetare, își însușesc deprinderile ce se cer unui absolvent la angajare, știu deja ce-i un contract de muncă.

REDACȚIA : Care este eficiența unei asemenea organizări ?

— Elevii care au cerut, au fost angajați după absolvire să lucreze acolo, ceea ce înseamnă că dispare perioada de acomodare, deoarece ei cunosc locul de muncă, oamenii și se simt bine acolo. Un alt avantaj este acela că, pe perioada de angajare, elevii sînt retribuiți ca muncitori necalificați și aceasta înseamnă foarte mult pentru ei. Astfel se acoperă și necesarul de forță de muncă în industria minieră.

Prof. ing. **D. PÎNZARU.**

— Consider că, pentru specificul construcțiilor, practica comasată este unica soluție. În construcții frontul de lucru este larg, foarte dispersat față de celelalte licee în care frontul de lucru este mai concentrat.

Elevii clasei a IX-a sînt mai întîi inițiați în tainele meseriei, de aceea nu pot fi trimiși pe șantier. Clasele a X—XII-a fac practica pe șantier.

Din punctul de vedere al felului cum se eșalonează, practica diferă de la o clasă la alta. De exemplu, la clasele a X-a, practica este comasată, pe trimestre în felul următor : 4—3—4 ; la clasele a XI-a ; 5—3—5 ; la clasele a XII-a : 4—2—4.

Pentru buna pregătire a elevilor credem că ar fi bine ca teoria să premeargă practica, dar în construcții nu avem această posibilitate. Aceasta ar însemna să avem un număr foarte mare de maiștri-instructori (avem 43 clase) într-o anumită perioadă, iar în cealaltă perioadă, cînd nu au practică, aceștia să se angajeze în altă parte — ceea ce nu este posibil ! De aceea, propun ca pentru construcții — **practica să fie comasată într-un singur trimestru.** Doresc să mai fac o propunere : să se dea o mai mare libertate și elasticitate aplicării programei potrivit cu specificul șantierelor, mai ales acolo unde se mai lucrează cu mijloace rudimentare ; cu toate că programa dă soluții avansate, acestea nu pot fi aplicate în toate zonele.

TRAIAN RĂDĂȘAN

— La Liceul industrial nr. 2 pregătim elevii în 5 profile : prelucrarea lemnului ; mecanică ; electrotehnică ; chimie industrială ; materiale de construcție.

În școala noastră practica se realizează în felul următor : 4 săptămîni pe trimestrul I, 3 săptămîni pe trimestrul II, 3 săptămîni pe trimestrul III, adică 3 săptămîni de curs și o săptămînă de practică. Pentru profilele școlii noastre s-ar părea că această eșalonare satisface pe deplin pregătirea practică necesară elevului.

În treapta I, respectiv clasele a IX-a și a X-a, în general, instruirea practică se face în atelierele școlii. Deși elevii vin din școlile generale cu unele deprinderi formate, căci au lucrat în ateliere, totuși deprinderile lor mai trebuie concretizate, șlefuite, se mai insistă chiar în formarea deprinderilor (pentru că se mai găsesc și astfel de cazuri cînd elevii nu au unele deprinderi formate).

În treapta a II-a aproape toți elevii fac practica în fabrică alături de maistrul-instructor. De exemplu, în cadrul **Combinatului de prelucrare a lemnului** avem ateliere de sine stătătoare, unde elevii lucrează — pe bază de plan — repere pentru fabrica de camioane Brașov. La C.C.H. — laboratoare tehnologice de chimie, la I.U.P.S. — lucrează efectiv pe schimburile din întreprindere. Deci, se trece de la prima treaptă — acolo unde elevii își acumulează o serie de deprinderi — la a doua, de formare definitivă și de obișnuire a elevului cu atmosfera din fabrică.

Ing. **MIHAI TRUȘCAN.**

— În județul nostru, diversificarea liceelor este în funcție de necesarul de cadre în producție, de aceea avem aproape toate profilele. Datorită acestei diversificări, practica comasată se realizează tot diversificat. Odată cu introducerea practicii comasate au existat și rețineri din partea noastră, a școlilor și abia mai tîrziu s-au văzut avantajele.

Avantajele practicii comasate sînt mai multe, eu mă voi referi doar la cîteva :

1. Practica comasată ne dă posibilitatea să avem o mai bună organizare a practicii, atît în școală, cît și în întreprindere.

2. Se realizează o continuitate a muncii, adică nu este întreruptă activitatea după o zi de muncă, ci se continuă în decurs de o săptămînă, o lună, sau chiar mai mult.

3. Elevii au posibilitatea ca unele repere, unele obiecte să fie realizate integral, astfel că ei văd imediat produsul muncii. În felul acesta sînt stimulați în activitatea pe care o au de făcut. Lucrarea executată de elevi se poate urmări pe etape și nu numai pe unele operațiuni, ci pe întregul proces tehnologic, conform celor învățate la orele de tehnologie.

4. Există o mai bună aprovizionare cu materii prime și materiale, în sensul că se poate face aprovizionarea pe o perioadă mai lungă.

5. Prin practica comasată se reușește să se întărească disciplina, în sensul că maistrul-instructor este mai mult timp în rîndul elevilor.

6. Un alt sistem al organizării practicii compacte folosit de noi este pe microîntreprinderi școlare. Ele sînt organizate în 6 licee și în cîteva școli generale.

Inspectoratul școlar a constatat că asemenea microîntreprinderi dau rezultate foarte bune. Elevii își însușesc pe lîngă cunoștințe tehnologice și cunoștințe de organizare, de plan de producție și de realizarea producției și a muncii, de organizare generală a întreprinderii industriale făcute pe sistem de întreprinderi economice.

7. Practica comasată a adus, de asemenea, o îmbunătățire pe linia protecției muncii și astfel s-au înlăturat accidentele.

8. S-a realizat integrarea rapidă în producție, întrucît elevii se obișnuiesc mai bine cu munca în întreprindere, pentru că ei o realizează în condițiile concrete ale întreprinderii.

Avînd asemenea avantaje eficiența practicii a crescut foarte mult, fapt confirmat și de realizarea integrală a planului de producție pe județ.

REDACȚIA : Se crede că în perioda practicii în producție elevul pierde legătura cu învățătura, cu tehnica muncii intelectuale. Cum acționați în liceul dv. pentru a preîntîmpina asemenea cazuri ?

TRAIAN RĂDĂȘAN.

— Am plecat de la ideea că profesorii de diferite specialități solicită elevul să se pregătească mai mult în specialitatea respectivă — matematică, fizică, chimie, chiar și în timpul afectat practicii în producție.

Cunoscînd exact ceea ce se predă la partea teoretică a tehnologiei, se dau elevilor referate cu o temă în care să se includă o completare a cunoștințelor obținute în cele trei săptămîni de școală.

În acest fel, elevii sînt antrenați în cele 6 zile de practică și la o muncă intelectuală ; ei se obișnuiesc să caute ,să selecteze, să-și formeze un stil de muncă, îmbinînd munca cu cercetarea și producția. Procedînd astfel, un elev reușește ca atunci cînd ajunge în prag de absolvire, cînd i se dă tema proiectului, să nu umble de la o bibliotecă la alta, după o carte sau alta fără să știe ce vrea. El deja știe.

Prof. ing. **LEONTINA MIHĂILESCU.**

Pentru o mai bună continuitate a muncii intelectuale, care s-ar părea că se rupe odată cu trecerea elevului în producție, la practică, am căutat să găsim cele mai eficiente forme de organizare. Am început mai întîi prin a ne informa asupra experienței altor licee de același profil. Am găsit o soluție, nu știm dacă este cea mai bună, și anume : ne deplasăm cu profesorii la fața locului, dar numai pentru elevii pe care-i pregătim în meseria de electromecanici la suprafață. Cu o zi înainte sînt anunțați că vin profesorii de fizică, matematică, desen, tehnologie, pentru a urmări modul cum se realizează legătura dintre pregătirea teoretică și cea practică. Cu acest prilej elevii solicită și unele lămuriri la problemele ivite pe parcurs.

Un neajuns îl constituie faptul că locurile de muncă în minerit sînt foarte dispersate, că elevii sînt repartizați în echipe și trebuie să formeze schimburi și să-și urmeze schimbul, că fac parte și din schimbul III. Părțile bune sînt însă cele care au pondere și cel mai important este faptul că elevii își dau și mai bine seama de importanța cunoștințelor teoretice în activitatea practică.

REDACȚIA : Există păreri împărțite în legătură cu raportul dintre cultura generală, tehnologie și practică. Unii susțin că actualul raport este în defavoarea culturii tehnice și că favorizează cultura generală, ceea ce ar însemna că trebuie acordată o mai mare pondere culturii tehnice. Alții, dimpotrivă, spun că cultura generală este aceea care determină profilul pregătirii, ținînd seama mai ales de prezent și viitor. Care este părerea dv., avînd în vedere că pregătirea practică este diversificată în raport cu profilul liceelor ?

Prof. **CONSTANTIN GHINDEA.**

— Consider că pregătirea tehnico-practică trebuie în continuare îmbunătățită, dar nu consider că trebuie extins sau revăzut raportul dintre disciplinele de cultură generală (cele fundamentale) și disciplinele tehnice și instruirea practică.

În ultimii doi ani de cînd se lucrează cu planurile de învățămînt îmbunătățite considerăm că este un echilibru firesc, care asigură o pregătire umanistă necesară, o pregătire tehnico-practică bună. Mai sînt însă cazuri în anumite perioade — fie din practica comasată, fie din practica de o săptămînă — cînd se pierd zile și nu se face mare lucru, fie că locul de muncă este în atelierul-școală, fie că este într-o întreprindere sau pe un șantier. De exemplu, uneori, elevii de la Liceul de construcții, sau de la Liceul industrial minier, merg toamna și vara 3—4 săptămîni la cules de porumb sau cartofi etc. pe seama instruirii practice. Atunci, elevii nu se mai pregătesc 11—12 săptămîni pe an, ci 7 săptămîni, iar acestea eșalonate pe două trimestre mai rămîn, să zicem 3 pe trimestrul II și 4 pe trimestrul III. Deci, este afectată pregătirea practică, pentru că elevii nu au făcut pregătirea în profilul meseriei alese. De aceea, propun ca această perioadă să fie folosită tot în profilul respectiv. Dacă elevul urmează, de exemplu, liceul minier și el culege cartofi și porumb, el face o muncă utilă, rezolvă o problemă importantă, dar pentru specialitate are mai puțină importanță, nu e eficientă.

Ing. D. PÎNZARU.

— Părerea mea este ca elevul să fie multilateral pregătit, mai întîi să i

se dea orizontul necesar și apoi să-l pregătim practic, în perspectivă. De pildă, în construcții nu trebuie să-l pregătim să zicem, numai ca tencuitor, deși și aceasta se face mecanic, dar să-l pregătim astfel să poată fi încadrat în meserii apropiate. Militäm pentru cultură, dar să nu uităm că avem nevoie de specialiști cu un grad mare de pregătire tehnică, care se realizează în practică.

REDACȚIA : Școala și uzina sînt două instituții interesate, în aceeași măsură, în pregătirea forței de muncă. Cum se realizează această colaborare și ce ar trebui să se mai facă ? Ce metode, procedee folosiți pentru orientarea școlară și profesională a elevilor din gimnaziu, către școlile dv. ? Ce măsuri a întreprins în acest sens inspectoratul școlar ?

Prof. ing. LEONTINA MIHĂILESCU. — Formele de orientare școlară și profesională sînt multiple și variate. Nu putem spune că le-am abordat pe toate. Ținînd seama de faptul că unii elevi vin la liceul industrial după ce au dat admiterea de două sau chiar trei ori la alte licee, am căutat ca toate cadrele didactice să fie antrenate în acțiunea de orientare școlară și profesională a elevilor și părinților. S-au organizat excursii de studii — cadre didactice și elevi, ca să vadă cum se lucrează în mină ; s-a întocmit un program de orientare școlară și profesională în care sînt antrenați diriginții, organizațiile de tineret, părinții mineri ; ne-am deplasat cu toții în zonele afectate nouă și le-am arătat tot ceea ce e bun și frumos în această meserie ; am popularizat premiile primite la diferite concursuri ; am popularizat rezultatele obținute la concursul de admitere în învățămîntul superior ; am popularizat numele celor care au intrat în învățămîntul superior la diferite facultăți ; am aplicat în practică solutiile date de cele mai bune lucrări de diplomă și proiecte ; s-au organizat întîlniri cu specialiști din producție care participă la ședințele de consiliu profesoral și cu profesorii care participă la ședințele de conducere ale întreprinderii.

Prof. CONSTANTIN GHINDEA. — Orientarea școlară și profesonală se poate realiza în condiții bune dacă :

— directorul și profesorii din școală au copii în meseria respectivă ;

— profesorii și maiștrii din școală sînt absolvenți ai liceului respectiv ;

— absolvenți ai școlii sînt chemați să le vorbească despre ceea ce sînt ei, după terminarea școlii (ingineri, profesori, cercetători, maiștri, șefi de brigadă, muncitori destoinici).

În ceea ce privește colaborarea școală-întreprindere, la nivel de județ am încheiat o convenție cu unele întreprinderi pe o perioadă mai lungă. În acest sens, am întocmit un plan de activitate în care s-a prevăzut :

a) **Școala** să pregătească forța de muncă pentru uzină ; să primească muncitori pentru învățămîntul seral, ucenicie la locul de muncă ; să participe la realizarea planului de producție al întreprinderii ; să țină conferințe pentru popularizarea științei și tehnicii ; să cunoască planul de dezvoltare a uzinei în acest cincinal ; să cunoască necesarul forței de muncă. Directorul școlii să fie membru în Consiliul de conducere al întreprinderii.

b) **Întreprinderea** să doteze laboratoarele și atelierele școlii respective, pe baza planului ; să transporte utilaje și materiale ; directorul întreprinderii să cunoască procesul de învățămînt ; întreprinderea să dea ingineri și maiștri care să participe la pregătirea practică a elevilor. Împreună cu școala să desfășoare acțiuni de cercetare în comun. Astfel, fiecare inginer din școală să aibă o temă de cercetare în producție pe 1—2 ani. Delegatul întreprinderii să facă parte din conducerea școlii. Procedînd astfel am realizat la nivel de județ o legătură mai strînsă între școală și întreprindere.

Ing. D. PÎNZARU. — Din punctul de vedere al colaborării școală-întreprindere ca două instituții interesate în pregătirea forței de muncă și în realizarea planului de școlarizare, aș putea spune că aceasta se desfășoară bine. Consider că ar trebui ca structura și desfășurarea practicii să fie în construcții și agricultură la fel ca la celelalte licee. Elevul să se inițieze mai întîi în atelierul școală. Acolo, el poate să facă rebuturi și în ceea ce privește calitatea și în ceea ce privește productivitatea muncii. Aceasta în clasa a IX-a. În clasa a X-a este perioada de trecere înspre includerea lui în procesul de producție, timp în care elevul ar trebui să lucreze fie într-un șantier școală, fie într-un șantier în întreprindere (așa cum este la Liceul industrial nr. 2). În atelierul întreprinderii nu se mai admite rebut la calitate, dar el are o toleranță în ceea ce privește productivitatea muncii — poate face mai puține piese în același interval de timp, față de cum lucrează un muncitor calificat. În clasele a XI—XII-a elevii să lucreze direct în producție, aici să nu li se mai permită nici o toleranță nici în ceea ce privește calitatea și nici în ceea ce privește productivitatea.

Referitor la planul de școlarizare n-aș putea să afirm că am făcut totul, n-aș putea să spun că materialele de popularizare utilizate azi sînt cele mai adecvate și cele care fac integrarea școlară și profesională, fiindcă și gradul de industrializare în construcție este deficitar, dar confirm că toate cadrele didactice, repartizate pe zone, se ocupă de această problemă.

Prof. C. GHINDEA. — Din partea inspectoratului școlar Suceava există o preocupare permanentă pentru orientarea școlară și profesională.

Am în vedere atît planul de muncă al inspectoratului şcolar, cît şi planurile tematice cu acţiuni desfăşuraae de inspectoratul şcolar şi Casa corpului didactic.

La întîlnirile cu directorii de şcoli se discută şi analizează această problemă. În aceeaşi idee am elaborat un ghid de orientare, care constituie un manual al cadrului didactic care face orientarea şcolară şi profesională, tipărim şi difuzăm o serie de materiale care fac cunoscute anumite şcoli, meserii. Cea mai recentă întîlnire din judeţ s-a axat pe problema orientării. La această întîlnire au participat diriginţii din 10—12 centre din judeţ. Cu acest prilej au avut loc ample dezbateri sub forma schimbului de experienţă.

S-au organizat, de asemenea, ore de dirigenţie pe tema orientării şcolare şi profesionale.

Au avut loc şedinţe cu părinţii conduse de diriginţi unde s-a discutat problema orientării.

— În cadrul cercurilor pedagogice s-a insistat ca potenţialul educativ să fie folosit în direcţia orientării şcolare şi profesionale a elevilor. Adică acţionînd cu elevii, cu grupa de elevi, de exemplu, la lăcătuşerie, la electrotehnică, maistrul-instructor să le insufle dragostea pentru meseria aleasă.

În această etapă, de pildă, s-a stabilit cu directorii de şcoli şi cu cadrele didactice să se efectueze două teste de orientare şcolară şi profesională: unul pînă în vacanţa de primăvară şi în vacanţă să se analizeze **opţiunile,** care sînt foarte fluctuante şi pe urmă să se repete testul în luna mai, însoţit şi de o muncă politică-educativă cu elevii şi părinţii.

Acţiuni se întreprind şi pe linia organizaţiei de tineret care merg în paralel cu acţiunile noastre.

În general rezultatele sînt bune, cu toate că ne mai luptăm cu opţiuni foarte fluctuante ale elevilor sau cu reţinerea pe care o au unii elevi sau părinţi ai elevilor de a păşi mai hotărîţi în unele meserii care sînt deficitare în forţa de muncă.

Masă rotundă realizată de **SILVIA DIMA.**

(urmare din pag. 49)

O luptă literară este o carte plină de idei, de **constatări,** de sugestii şi de clocot de viaţă. E o energie uriaşă, un vulcan care pune în mişcare forţe nebănuite, pentru a da ţării, pe care Iorga o voia întregită, programe de luptă, de acţiune, de sugestii. Releva şi biciuia toate nedreptăţile din România începutului de secol, dar nu vedea adevăratele surse ale acestora şi deci soluţii clare de remediere a răului.

Este excepţional meritul actualei ediţii. Dacă ar fi să ne gîndim doar la o singură temă, cea a şcolii, şi ar fi suficient pentru zecile de mii de elevi şi profesori care altfel n-ar fi avut acces la vechile volume. Dealtfel, în şcoală Iorga vedea factorul esenţial de regenerare socială. Luminarea prin şcoală, cea mai de seamă modalitate de evoluţie naţională în concepţia lui Iorga, a constituit o temă principală a revistei „Sămănătorul". Prin articole, cum sînt : *Şcoala lui Ştefan cel Mare, Şcolile călugăriţelor catolice, Cărţi de şcoală, Un profesor — Vasile Burlă, Cîteva rînduri de „dincoace" în amintirea lui Timotei Cipariu, Sfîrşitul examenelor, Biblioteci circulante, „Note de drum" ale unui şcolar, Arta lui Ştefan cel Mare* ş.a., a atras atenţia asupra importanţei unui bun pedagog şi a răspunderii pe care acesta o are în propăşirea neamului, a scris despre însemnătatea metodelor de instruire şi de educare a elevilor, a trecut în revistă cele mai de seamă manuale didactice româneşti, subliniind rolul lor funcţional, a propus măsuri menite să sprijine dezvoltarea învăţămîntului românesc. Prin articolele sale privind învăţămîntul universitar *(Un volum jubiliar, O criză în viaţa universitară : studenţi vechi şi noi... „Congresul didactic primar" sau adunarea învăţătorilor, Boierimea franceză în România)* insista asupra importanţei dezvoltării ştiinţifice a învăţămîntului, precum şi a influenţei sale asupra societăţii, atrăgea atenţia asupra însemnătăţii muncii în învăţămîntul universitar, reţinea tipul profesorului îndrumător al studenţilor şi semnificaţia metodelor de studiu pentru orientarea tinerilor în învăţămîntul superior.

În actuala ediţie, unele articole, cum ar fi *„Congresul didactic primar" sau adunarea învăţătorilor, Cărţi de şcoală, Note de drum ale unui şcolar, Un volum jubiliar,* care figurau în volumul 2 al ediţiei vechi, în ediţia din 1979 au trecut la vol. 1, fără ca *Nota asupra ediţiei* să dea vreo explicaţie.

La o reeditare a acestei ediţii poate ar fi binevenite, pentru fiecare articol, trimiteri la note, cu indicarea paginilor unde se găsesc acestea. În acest fel ar fi mai uşor de consultat de către cei care urmăresc numai anumite teme. Aşa, bunăoară, articolul *Ştefan cel Mare şi poporul românesc* se află în vol. 1, p. 89, iar notele critice despre acesta se găsesc în acelaşi volum, p. 365. Dar dacă vol. 1 are notele sale critice, de ce n-ar avea şi un cuprins, căci la vol. 1 se simte lipsa sumarului final, care, se înţelege din ce raţiuni ştiinţifice, a fost trecut la sfîrşitul vol. 2, împreună cu indicele de nume. Dar, în această situaţie, vol. 1 nu poate fi consultat decît însoţit de vol. 2 şi nu trebuie omis faptul că această carte, aşa cum specifică editorii în *Notă asupra ediţiei,* nu se adresează numai specialiştilor.

Aşteptăm ediţii critice, în aceeaşi excelentă îngrijire, pentru celelalte reviste ale lui Iorga, la care, în prezent, nu toţi doritorii de lectură au acces. Ne gîndim la „Floarea darurilor", care este microfilmată, la „Drum drept", la „Neamul românesc literar".

EDUCAŢIA FIZICĂ ÎN ŞCOLILE SCANDINAVE

Congresul „Educaţia fizică şi dezvoltarea socială în ţările scandinave" care a avut loc la Örebro-Suedia s-a desfăşurat sub auspiciile F.I.E.P. — (Federaţia internaţională de educaţie fizică) şi a întrunit circa 300 de participanţi din foate continentele.

Domeniile care au făcut obiectul activităţilor didactice teoretice şi practice au fost : pedagogia, fiziologia, ergonomia, kimiziologia, medicina, gimnastica modernă individuală şi de grup, folk, dans etc. S-au ţinut prelegeri de către diferite personalităţi, s-au purtat discuţii în cadrul unor cursuri şi seminarii, s-au organizat activităţi practice cu elevi, studenţi şi cu toţi congresmenii, indiferent de vîrstă (lecţii improvizate pe muzică din folclorul suedez şi al altor popoare).

Activităţile practice s-au desfăşurat în săli moderne de gimnastică şi pe diferite terenuri de sport-tenis, volei, baschet, fotbal etc., în şcoli de aplicaţii bine utilate. În cadrul temei generale a Congresului „Educaţia fizică şi

Conf dr. NICOLAE N. CEAUŞESCU

(Continuare în pag. 64)

VĂ PREZENTĂM:

GRUPUL ŞCOLAR DE PETROL DIN TIRGOVIŞTE

Prof. ing. DUMITRU VÎRLAN

PETROL — cuvînt pronunţat în toate limbile pămîntului; PETROL — lichid aproape tot atît de necesar ca apa; PETROL — o principală sursă de energie în contextul unei vertiginoase dezvoltări a ştiinţei şi tehnicii mondiale; PETROL — o bogăţie de prim ordin a patriei noastre, al cărei însemn — o sondă — se află pe însăşi stema ţării, aidoma unui stejar ce veghează aurul spicelor de grîu, pădurile şi piscurile carpatine. Nu întîmplător, stema judeţului Dîmboviţa conţine, printre alte însemne, tot sonde. Căci aceste meleaguri, al căror oraş de reşedinţă — TIRGOVIŞTE — a fost cîndva cea mai glorioasă cetate de scaun a Ţării Româneşti, se situează în momentul de faţă pe primul loc în ceea ce priveşte extracţia de ţiţei.

ÎNTR-O ASEMENEA REGIUNE era şi firesc să ia fiinţă o şcoală, care să pregătească cadre bine calificate, în specialităţi legate de extracţia şi prelucrarea „aurului negru". Astfel, în anul 1948 vechiul liceu industrial tîrgovişte an se transformă în şcoală medie tehnică de mine şi petrol, cu profil de extracţia ţiţeiului, foraj şi topografie. În 1952 ia fiinţă şcoala profesională şi şcoala tehnică de maiştri, iar în 1971 Liceul industrial nr. 2, care se integrează actualului Grup şcolar de petrol.

Din anul 1974, odată cu generalizarea învăţămîntului de 10 ani, această şcoală cunoaşte o dezvoltare deosebită din toate punctele de vedere. Situată pe Bulevardul Castanilor, în imediata apropiere a gării, şcoala, cu multiplele ei clădiri, se află într-o adevărată oază de verdeaţă. Decorul — în mijlocul căruia sînt amplasate construcţiile moderne ce găzduiesc sălile de clasă, biblioteca, laboratoarele, cabinetele, atelierele, cantina, sala de sport şi internatele — este completat de alei asfaltate, peluze de flori multicolore, arbuşti. Bunul gust al amplasamentelor creează un cadru recreativ plăcut, căutat cu interes, atît de locuitorii oraşului, cît şi de vizitatorii lui. Prin grija deosebită şi permanentă pe care partidul şi statul nostru o poartă pregătirii forţei de muncă, instruirii şi educării tinerei generaţii, şcoala noastră a devenit unul dintre cele mai mari complexe şcolare din judeţ.

Să-i trecem pragul! Clădirea principală, formată din parter şi două niveluri, cuprinde 27 săli de clasă, amenajate în cabinete şi laboratoare pentru fizică, chimie, biologie, limba şi literatura română, limbi moderne (rusă, franceză, engleză, germană) ştiinţe sociale, geografie-geologie, electrotehnică, foraj-extracţie şi desen tehnic.

Pentru însuşirea optimă a cunoştinţelor şi formarea unor deprinderi trainice în specialităţile pe care le pregătim (sondor foraj, operatori extracţie, operatori lucrări geologice, mecanic maşini şi utilaje, mecanic motoare cu combustie internă, electrician şi prelucrător prin aşchiere) atît cabinetele, laboratoarele, cît şi atelierele sînt foarte bine dotate cu tot ce este necesar şi util aprofundării şi însuşirii cunoştinţelor pe care trebuie să le posede absolvenţii la sfîrşitul unui ciclu de pregătire. Aparatura modernă din dotare, machetele, dispozitivele, planşele, hărţile, diafilmele şi întregul material didactic de care dispune şcoala constituie doar o parte din mijloacele necesare realizării unui învăţămînt modern.

Cabinetele de ştiinţe sociale dotate cu aparatura necesară şi cu o bibliotecă de specialitate, organizează dezbateri, consultaţii, vizionări, audiţii, convorbiri pe teme etice, pe teme de politică a partidului nostru pe plan intern şi extern.

Biblioteca şcolii posedă peste 30.000 volume cărţi, precum şi ziare, reviste literare şi de specialitate. Numai în cursul anului precedent a fost frecventată de peste 1 740 cititori înscrişi în fişe, iar numărul cărţilor şi al publicaţiilor citite a fost de 21 700. Cu concursul cadrelor de specialitate şi al organizaţiei U.T.C., în cadrul bibliotecii se organizează simpozioane, seri literare, concursuri de recitatori şi cititori, expoziţii de carte, manifestări cu caracter educativ, audiţii şi vizionări.

Instruirea practică a elevilor se realizează în trei ateliere moderne de prelucrări prin așchiere, lăcătușărie și electrotehnică foarte bine dotate, cu o capacitate de 216 locuri într-un schimb, precum și în întreprinderile din localitate aparținînd Ministerului Minelor Petrolului și Geologiei.

FIECARE ELEV ARE ÎN INVENTAR o trusă dotată cu toate sculele, începînd de la instrumente de trasat și pînă la cele mai perfecte aparate de măsură și control. Școala dispune, de asemenea, de un poligon tehnologic de simulări, unde viitorii muncitori specialiști în domeniul petrolului se pregătesc în condiții similare celor din producție. Un colectiv de maiștri-instructori, cu o bogată experiență didactică în școală și în producție, îndrumă instruirea practică a elevilor, oferindu-le în același timp cunoștințe necesare de lăcătușărie, mecanică, sudură, foraj-extracție, electrotehnică etc.

Baza sportivă a școlii cuprinde o sală multifuncțională pentru educație fizică și sport și două terenuri în aer liber dotate potrivit normelor competiționale. Asociația sportivă a școlii organizează competiții sportive (fotbal, volei, handbal, atletism, tenis de masă și de cîmp) sub îndrumarea competentă a profesorilor de specialitate.

Elevii școlii au cucerit numeroase cupe, diplome și medalii în cadrul concursurilor la diferite discipline organizate la nivel de municipiu, județ, minister sau țară. Întrecerile organizate între clase și ani de studii pe terenurile de sport în aer liber sînt urmărite cu viu interes de elevi, ele constituind un preferat mijloc de destindere și recreere.

Activitatea în afară de clasă se desfășoară în cadrul cercurilor cu profil tehnic, științific, ateism, politică curentă, turism, cenaclul literar : „Atelier 13" etc., unde, sub îndrumarea și supravegherea profesorilor de specialitate, tinerii au posibilitatea să-și pună în valoare înclinațiile și talentele, să-și petreacă în mod folositor și plăcut timpul liber, cercurile reprezentînd, de fapt, adevărate rampe de lansare a viitoarelor performanțe. În același sens, converg și manifestările inițiate de organizația U.T.C. cu sprijinul profesorilor diriginți : excursiile, vizitele de documentare, întîlnirile cu scriitori și activiști de partid, drumețiile, vizionările de spectacole etc., sînt tot atîtea căi de lărgire a orizontului cultural-științific al elevilor. Formațiile artistice ale școlii participante la concursul „Cîntarea României" s-au situat de fiecare dată pe locuri fruntașe, iar spectacolele prezentate periodic în fața elevilor și părinților acestora se bucură de mult succes.

Condițiile de viață ale elevilor interni sînt optime. Cînd facem această afirmație, ne referim la cantina ale cărei instalații moderne înlesnesc prepararea unor meniuri ce satisfac toate gusturile. Ordinea, curățenia calificarea personalului, asigură o hrană cu ridicată valoare calorică în condiții de igienă deosebite. Căminele, două pentru băieți și unul pentru fete, asigură cazarea unui număr de 800 elevi. Dormitoarele cu 4 și 8 paturi beneficiază de încălzire centrală și o ambianță plăcută menită să contribuie la odihna elevilor interni. La fiecare nivel din cămine, în afară de grupuri sanitare moderne și instalații de apă caldă și rece sînt amenajate săli pentru studiu individual, în care elevii interni, sub supravegherea pedagogilor și a profesorilor, își pregătesc lecțiile, participă la meditații și consultații. De asemenea, căminele sînt dotate cu televizoare și dispun de instalații proprii de radioficare. Cabinetele medicale, deservite în mod permanent de doi medici și două cadre medii sanitare acordă asistență competentă și eficace tuturor elevilor școlii, punînd la dispoziția celor suferinzi medicamente în mod gratuit.

AJUTORUL MATERIAL de care se bucură cursanții se concretizează sub forma a numeroase burse de stat sau acordate de întreprinderi elevilor care încheie contracte (elevii bursieri de la profilul „mine, petrol, geologie", primesc suplimentar — în afara bursei — o sumă de 50 lei — cls. a IX-a ; 80 lei cls. a X-a ; 100 lei — cls. a XI-a ; 150 lei — cls. a XII-a ; 100 lei anul I și 150 lei anul II școala profesională). Numai în anul școlar 1979/1980 s-a acordat un număr de 954 burse din care 695 burse de stat, 69 de întreprindere și 190 la școala profesională, beneficiind astfel de întreaga întreținere gratuită. Absolvenților li se oferă o largă gamă de posibilități de continuare a studiilor, precum și asigurarea locurilor de muncă în conformitate cu specialitatea însușită.

Am consemnat cum își petrec — în mod plăcut și util — elevii școlii timpul liber în perioada cît aceștia se află angrenați în procesul de învățămînt. O altă latură, care vine să recompenseze eforturile din timpul anului școlar, este aceea a unor vacanțe care rezervă celor merituoși o serie întreagă de surprize, de clipe de neuitat, căci, cum am putea califica oare taberele școlare organizate de Ministerul Educației și Învățămîntului sau ale Ministerului Minelor, Petrolului și Geologiei, amplasate în cele mai pitorești zone turistice ale țării sau excursiile în țară și peste hotare, cu vizitarea unor vestigii istorice sau importante obiective industriale? În afară de acestea, școala organizează pentru cei rămași în localitate vacanțe agreabile prin activități literare în cadrul bibliotecii sau sportive, sub îndrumarea competentă a cadrelor de specialitate.

Condițiile materiale prezentate mai sus, de care beneficiază deopotrivă cadrele didactice și elevii, s-au concretizat în rezultatele din ce în ce mai bune în procesul instructiv-educativ, în mai multe premii I și II, cu prilejul concursurilor pe meserii, în numeroase diplome și trofee, la concursurile sportive. Toate acestea au făcut ca Grupul școlar de petrol din Tîrgoviște să fie considerat, pe drept cuvînt, unul din marile complexe școlare din județ, a cărui bază materială și încadrarea cu personal didactic corespunzător, beneficiază de toate condițiile desfășurării unui proces instructiv-educativ la nivelul cerințelor actuale și are, totodată, deschise noi posibilități de dezvoltare și perfecționare pentru perioada viitoare. În cele arătate mai sus ne-am străduit să prezentăm o școală cu tradiție și importante realizări. Este de la sine înțeles că spațiul nu ne-a permis să arătăm totul. Sîntem însă siguri că cei care o vor vizita vor avea posibilitatea să-și completeze singuri imaginile conturate de noi.

LICEUL AGROINDUSTRIAL DIN CIOROGIRLA

Prof. ION TITUS PERȘOIU

Liceul nostru are ca profil de bază, în ambele trepte liceale, specialitatea de mecanică agricolă. **Pregătirea școlară pentru acest profil urmărește: necesitatea pregătirii în această specialitate, impusă de economia noastră națională; cadrul general și modul în care elevii școlii noastre se pregătesc pentru această meserie, în corelare cu preocuparea cadrelor didactice, pentru ridicarea valorică a acestei pregătiri; activitățile care se organizează cu elevii în afara clasei și criteriile de la care se pornește în alegerea și organizarea acestora; baza materială a școlii, atît pentru desfășurarea procesului de învățămînt, cît și pentru asigurarea unor condiții de viață cît mai bune elevilor din alte localități; principalele aspecte ale activității didactice și ca o reflectare a acesteia, rezultatele și performanțele obținute de elevii școlii noastre cu diferite prilejuri.**

ESTE NECESAR SĂ PRECIZAM că aceste coordonate se sintetizează în însăși munca și preocuparea permanentă a cadrelor didactice, ceea ce impune și abordarea lor sintetică, analiza fiind doar calea de-a le face cunoscute. În primul rînd, trebuie arătat că specialitatea de **mecanic agricol** are o importanță deosebită din punct de vedere economic și totodată este condiționată de o bună pregătire profesională, care se cere permanent îmbunătățită în concordanță cu dezvoltarea socială a țării noastre, ținînd cont că „un obiectiv esențial al cincinalului viitor este înfăptuirea unei profunde revoluții agrare, cuprinzînd atît baza tehnico-materială, cît și organizarea producției (...), în care scop se va realiza mecanizarea complexă a lucrărilor agricole" (1). Viitorii absolvenți care vor lucra în S.M.A.-uri, vor beneficia în activitatea lor de o datare cu mașini agricole de calitate și complexitate superioare, avîndu-se în vedere că „în 1985 agricultura va deține 140—145 mii tractoare de puteri sporite, 40—42 mii combine autopropulsate, precum și o gamă diversificată de mașini și utilaje cu un grad ridicat de universalitate" (2).

Aceste perspective nu pot fi disociate de aspectul organizatoric al activității în agricultură, deoarece „un rol important în modernizarea agriculturii va reveni S.M.A.-urilor — stațiuni unice de mecanizare a tuturor lucrărilor agricole și folosire unitară a mijloacelor mecanice și de transport din această ramură economică, care vor deveni tot mai mult factorul principal al organizării producției agricole, purtînd răspunderea pentru calitatea tuturor lucrărilor efectuate în agricultură, pentru nivelul producțiilor realizate" (3). De fapt, aceasta este baza de la care partidul și statul nostru pornesc în conceperea dezvoltării economice a țării, deoarece numai prin creșterea productivității muncii în agricultură se asigură mobilitatea populației spre activitățile industriale.

---

[1] NICOLAE CEAUȘESCU, *Raport la cel de-al XII-lea Congres al Partidului Comunist Român*, Editura politică, 1979, p. 32.

[2] *Directivele Congresului al XII-lea al Partidului Comunist Român cu privire la dezvoltarea economico-socială a României în cincinalul 1981—1985 și orientările de perspectivă pînă în 1990* — Editura politică, 1979, p. 31.

[3] Idem, p. 34.

Pornind de la acest deziderat, în școala noastră ne-am propus să asigurăm elevilor un nivel de pregătire profesională, care să le permită : **a)** să-și însușească tehnologiile pe care le implică meseria de mecanic agricol, printr-un contact direct cu utilajele și mașinile aflate în dotare ; **b)** să-și dezvolte capacitatea de investigare în acest domeniu, care să-i propulseze spre cercetarea științifică, menită a îmbunătăți continuu, atît constructiv, cît și funcțional mașinile existente ; **c)** să cunoască ultimele realizări în acest sector economic, precum și direcțiile principale după care se orientează modernizarea mecanizării lucrărilor agricole. Acest scop a fost realizat prin asigurarea desfășurării lecțiilor în cabinete și laboratoare pe următoarele domenii : mașini agricole, motoare, tractoare, transmisii, circulație, desen, a căror dotare cuprinde : planșe, machete, dispozitive secționate, scheme funcționale, mașini miniaturale, fond de material documentar ș.a., în organizarea lecțiilor folosindu-se totodată mijloace moderne audio-vizuale, aparate de proiecție cinematografică, epidiascop, aspectomat, retroproiector. În felul acesta credem că elevii au posibilitatea să-și însușească noțiunile teoretice în mod activ, aflîndu-se efectiv printre mașinile cu care vor lucra.

În același timp, în școala s-au amenajat un parc cu mașini agricole și o pistă de conducere, aceasta asigurînd condițiile corespunzătoare însușirii deprinderilor și rezolvării situațiilor ce pot apărea în conducerea tractorului pe drumurile publice sau a automobilului, ținînd cont că la sfîrșitul treptei a II-a de liceu, pe bază de examen, elevii pot obține carnet de rutierist și de conducere auto, categoria C. Și pentru că am abordat domeniul pregătirii profesionale a elevilor, considerăm necesar a mai face cîteva precizări, începînd cu aceea privitoare la cadrele didactice din școală, care au o pregătire foarte bună, atestată prin faptul că mulți dețin gradele didactice I (3) și II (10), dintre aceștia făcînd parte și cei ce sînt autori de manuale (Eleonora Grigorescu și Iadviga Sandu).

Preocuparea pentru lărgirea orizontului de cunoaștere al elevilor constituie și baza abordării tematicii din cercurile pe obiecte la : mașini agricole, tractoare, desen, activitatea din cercuri concretizîndu-se în elaborarea de către elevi a unor materiale de cercetare științifică sau a unor lucrări practice, menite a îmbogăți fondul documentar al școlii. Faptul că în treapta I, elevii au în domeniul instruirii practice o programă ce prevede lucrări de lăcătușărie, ei execută în cadrul planului de producție diferite dispozitive sau utilaje, a căror realizare tehnologică și estetică au atras aprecieri și solicitări numeroase, ceea ce va determina în perspectivă colaborarea cu diferite întreprinderi. S-ar mai putea menționa că rezultatele obținute de elevii școlii noastre la concursurile pe meserii au fost permanent la cote ridicate, ceea ce justifică și bunele aprecieri de care se bucură absolvenții în unitățile de mecanizare unde lucrează.

Pregătirea profesională nu se poate constitui însă într-un scop în sine, deoarece ar dezarmoniza personalitatea celui care, prin existența sa socială, se află într-o permanentă interacțiune cu realitatea plurivalentă ca expresie a unei civilizații superioare. Elevilor școlii noastre le asigurăm, prin însuși planul de învățămînt, o pregătire de cultură generală, care să le deschidă o perspectivă clară asupra lumii și societății, înarmîndu-i cu cunoștințe din acele științe, care asigură baza cunoașterii realității. Pentru toate cadrele didactice reprezintă o preocupare curentă, aceea de a crea condițiile de activitate la clasă care să determine sporirea eficienței tuturor obiectelor de învățămînt. Astfel, în școală există laboratoare de fizică și chimie, prevăzute cu aparatură modernă și cu instrumentația care asigură desfășurarea simultană de către toți elevii a experimentelor cerute de fiecare lecție ; cabinete de istorie, științe sociale, limbi străine, concepute și realizate astfel, încît să dezvolte capacitatea de asimilare a elevilor și a căror dotare se va îmbunătăți într-o perspectivă imediată prin achiziționarea unui mobilier cu caracteristici funcționale mult îmbunătățite ca diversitate. Pregătirea prin lecții este suplimentată de cea asigurată prin activitatea din cercurile de : matematică, fizică, chimie, biologie, științe sociale, rezultatele confirmînd strădania elevilor, astfel că participarea la etapele județene ale concursurilor pe obiecte a devenit un fapt obișnuit, unii calificîndu-se pentru faza republicană. Deseori elevii școlii noastre apar ca rezolvatori de probleme în paginile Revistei de fizică și chimie.

Absolvenții școlii noastre vor lucra în agricultură, în condițiile în care se va realiza „lichidarea tot mai puternică a deosebirilor esențiale dintre munca în agricultură și cea în industrie, ca rezultat al mecanizării și chimizării agriculturii. Munca în agricultură va deveni tot mai mult o variantă a muncii industriale. Pe această bază se va asigura dezvoltarea localităților rurale, realizarea unui raport just, echitabil, între condițiile de viață de la orașe și cele de la sate" (4).

---

(4) *Programul Partidului Comunist Român de făurire a societății socialiste multilateral dezvoltate și înaintare a României spre comunism*, Editura politică, 1975, p. 69.

Antrenînd și organizația U.T.C., s-au organizat diferite acțiuni cultural-artistice, care au însemnat : vizionări de spectacole, prin invitarea unor formații artistice profesioniste care au dat reprezentații în sala de spectacole a școlii sau prin deplasări la sediul teatrelor ; invitarea unor cenacluri literare, de mare răsunet fiind întîlnirea cu membrii cenaclului revistei „Luceafărul", prezentarea de spectacole de către formațiile artistice ale școlii, pentru că trebuie spus că elevii școlii noastre nu sînt numai receptori ai mesajului artistic, ci și creatori de artă, mărturie fiind nu numai brigada artistică sau soliștii de muzică ușoară și populară, formațiile vocal-instrumentale sau echipele de dansuri moderne și populare, ci și producțiile membrilor cenaclului literar sau cele realizate în cercul de pirogravură artistică. Elevii noștri și-au format convingerea că petrecerea timpului lor liber trebuie s-o facă cu folos pentru ei înșiși.

Un rol important se acordă în școala noastră educației fizice, pentru care s-au amenajat două terenuri pe care se organizează întreceri de fotbal, volei, handbal, baschet, tenis, o pistă pentru alergări și o sală de sport care conferă posibilitatea organizării diferitelor competiții individuale sau pe echipe. Întrecerile între clase la diferite discipline sportive se găsesc înscrise în calendarul competițional al fiecărui trimestru, iar sportul de performanță este în fiecare an stimulat de rezultatele precedente, care au înscris numele elevilor școlii noastre printre protagoniștii diferitelor campionate și competiții de nivel republican și județean.

O atenție deosebită este acordată condițiilor de viață pentru elevii din alte localități. Astfel, cazarea elevilor se face în cele trei internate ce cuprind 360 locuri, fiind prevăzute cu încălzire centrală, în fiecare clădire existînd un club și televizor. În internate se face simțită puternic agitația vizuală, prin gazetele de perete făcîndu-se cunoscute atît aspecte din activitatea elevilor interni, cît și unele chestiuni care-i interesează, cum ar fi dezbaterea unor norme de comportare, știri din diferite domenii ș.a. La cantina școlii pot servi masa într-o serie 160 elevi, alcătuirea meniului nefiind o obligație exclusivă a celor din serviciul administrativ, ci se realizează prin consultarea elevilor, prin cunoașterea părerilor și preferințelor acestora. Școala beneficiază și de o stație de amplificare, prin care se difuzează atît programele emise de posturile centrale, cît și programe alcătuite de un colectiv de elevi și care cuprind în general știri din activitatea școlară, programe muzicale alcătuite pe bază de preferințe ale elevilor, se comunică acțiunile mai importante la care pot participa.

FRUMUSEȚEA MESERIEI

FURNALISTUL

In tabloul general al meseriilor din țara noastră, profesia de furnalist este din ce în ce mai necesară și mai răspîndită, avînd în vedere mutația cantitativă și calitativă în dezvoltarea metalurgiei românești. Această meserie, însă, cel puțin pentru unii tineri și nu numai pentru tineri, este grevată de anumite reprezentări, prejudecăți, care o dezavantajează și care țin mai mult de istoria veche a metalurgiei, decît de o cunoaștere a celei contemporane. Astăzi este cunoscut că, pentru producerea oțelului sînt utilizate, în procedeele moderne de elaborare, cantități mari, de circa 90 % din producția mondială de fontă pentru elaborarea oțelului. Oțelul reprezintă unul din cele mai importante materiale ale epocii noastre, fără de care nu se poate concepe dezvoltarea societății. Consumul de oțel ce revine pe cap de locuitor reprezintă unul din principalii indicatori ai progresului tehnic și, prin aceasta, indicator al potențialului economic, în ultimă instanță al gradului de civilizație a unei țări. Valoarea acestui indicator se găsește într-un raport direct cu venitul național și, datorită acestui fapt, în Directivele Congresului al XII-lea al P.C.R. sînt trasate sarcini importante de creștere a producției de oțel la circa 1000 kg. oțel/locuitor în anul 1985, ceea ce va situa țara noastră printre țările dezvoltate ale lumii. În actuala civilizație a metalului, din oțel sînt confecționate fondurile fixe ale economiei, uneltele de producție, care, după cum spunea Karl Marx, formează „scheletul și sistemul muscular al producției".

TRECEREA DE LA OBȚINEREA FIERULUI prin procedee păstoase în vetre deschise, la procedee de obținere prin fuziune (sec. XIII), a reprezentat un salt important. Primele furnale au avut capacități mici (3-20 m.c.) și erau încărcate manual, utilizîndu-se pentru reducere mangal. Aerul suflat era asigurat

cu suflante acționate cu apă. În țara noastră primele furnale au funcționat în Banat, la Oravița 1718, Bocșa 1719 și Lucani 1720. În cele 7 secole care s-au scurs, furnalul a cunoscut o evoluție ascendentă atît în ceea ce privește capacitatea, cît și în modul de exploatare și calitatea fontei obținute. Evident, dacă erai furnalist la vechile furnale, presupunea să desfășori o muncă grea, cu deosebit efort fizic, în condiții de temperatură ridicată și de noxe. În epoca noastră, însă, modificarea capacității furnalelor (au ajuns la cca 4 000 m.c. și se preconizează depășirea acestei valori), au impus un mod de exploatare radical schimbat. Dacă la vechile furnale predomina munca manuală la încărcarea, destuparea și astuparea furnalelor, aceste operații sînt în prezent realizate mecanizat, pe baza automatizării și conducerii procesului tehnologic cu ajutorul calculatorului electronic de proces (v. foto 1).

UN LUCRU RĂMÎNE, CERT: furnalul va fi un element tehnologic necesar, chiar în contextul noilor mutații petrecute în metalurgia extractivă, va fi un agregat al viitorului, unde tendința mondială este de a-i spori capacitatea și de a-i automatiza și cibernetiza procesul tehnologic în vederea obținerii unor producții cît mai mari. Sînt numeroase procedee în stadii experimentale sau semiindustriale (procedeul BISRA — Anglia), prin care se obține oțel direct din minereu, însă, datorită, dezavantajelor prezentate în ceea ce privește puritatea și pierderile de fier în zgură, acestea nu pot să elimine furnalul, ca agregat de bază în producția de fontă. Dimpotrivă, noile procedee, de elaborare a oțelului cu oxigen (L. D., A.O.D., L.D.-A.C.) au impus sporirea producției de fontă în furnale

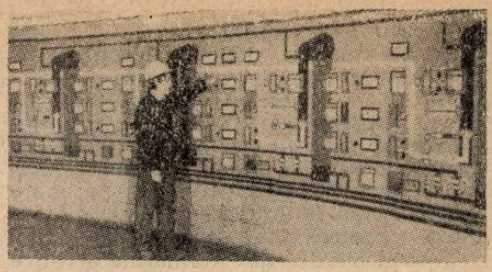


Foto 1

cu cocs, cu capacități din ce în ce mai mari, ajungîndu-se în prezent la furnale de 3 500 — 4 000 m.c.

A fi astăzi furnalist, înseamnă să îmbini cunoștințele teoretice cu cele practice în exploatarea complexelor utilaje ce deservesc furnalul. Dacă la vechile furnale conducerea procesului de elaborare era empirică, neexistînd aparatură de investigație a principalilor parametri tehnologici, noile furnale sînt dotate cu aparatură modernă de determinare și urmărire continuă a desfășurării procesului de elaborare din furnal. Furnalistul de azi are sarcina să urmărească indicațiile aparatelor de măsură și control din camera de comandă a furnalului (v. foto 2) și să ia măsuri de corectare a abaterilor ce survin de la valorile prescrise ale parametrilor tehnologici.

Datorită condițiilor vitrege în care lucra furnalistul la vechile furnale, calitatea fontei obținute era mult inferioară celei produse la furnalele moderne, la care se lucrează cu presiune ridicată la gîtul furnalului (2,5 daN/cm^2) cu temperaturi înalte ale aerului suflat (1200—1250°C) cu grade de reducere mari (prin utilizarea CH_4) și prin îmbogățirea aerului cu oxigen.

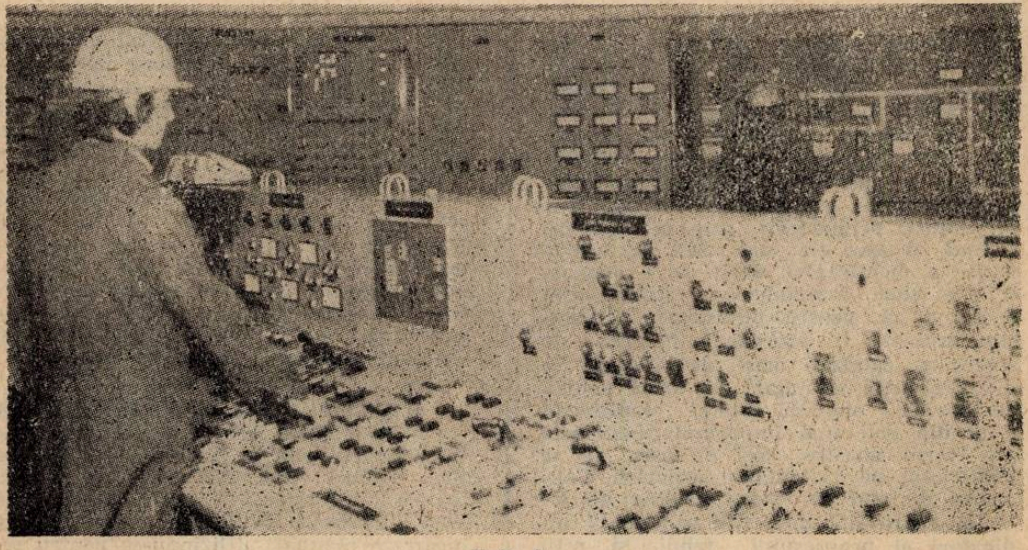


Foto 2.

Furnalistul care lucrează astăzi în marile noastre combinate siderurgice (Galați, Hunedoara, Reșița, în viitor Călărași), are în exploatare utilaje moderne care valorează sute de milioane lei și produce pe zi fontă lichidă în valoare de peste 4—5 milioane lei și, spre deosebire, să zicem, de un strungar, care are în grijă un mijloc de producție în valoare de numai cîteva sute de mii de lei și produce pe zi piese doar de sute, pînă la cîteva mii de lei. Acestui decalaj îi datorează furnalistul o remunerație cu mult superioară strungarului sau electricianului chiar dacă au aceeași categorie de salarizare.

Meseria de furnalist se poate asemăna cu munca unui artist care creează noi valori plămădind în furnal o materie nouă, dirijînd cu aparatură complexă un proces de elaborare ce are loc în agregat. Prin conducerea furnalului cu ajutorul calculatorului de proces, prin automatizarea și mecanizarea operațiilor de deservire a furnalului, munca furnalistului de azi a căpătat o nouă înfățișare, radical schimbată decît cea a furnalistului de odinioară copleșit de asprimea condițiilor de muncă și iată de ce trebuie înlăturate vechile reprezentări și prejudecăți în îmbrățișarea acestei meserii de către tineret care trebuie orientat cu răspundere de către educatorul de azi.

Cu alte cuvinte furnalistul de azi execută ca orice alt muncitor din alt domeniu operații de manipulare, supraveghere și control, cu deosebirea că are mîndria importanței muncii sale într-un sector care aduce o mare contribuție în dezvoltarea economiei naționale.

Ing. TEODOR RAPOTAN
Ing. LILICA IVĂNESCU
Liceul industrial metalurgic, Galați

CONSTRUCTORUL

Realizarea programului stabilit de Congresul al XII-lea al Partidului Comunist Român este condiționată de asigurarea necesarului de personal calificat — 1 750 000 muncitori calificați, 300 000 tehnicieni, maiștri, ingineri și alte cadre de specialitate.

Pentru obținerea acestor cadre, o importanță deosebită revine muncii de orientare școlară și profesională a tinerilor. După cum știm, ca urmare firească a modernizării și automatizării proceselor de producție în diverse sectoare de activitate, apare tendința tinerilor de a se pregăti pentru așa-zisele meserii „ușoare", „liniștite". În aceste condiții, orientarea tinerilor spre profiluri considerate mai grele : mine, petrol, metalurgie, construcții — capătă valențe noi și creează obligații sporite pentru educatori, în sensul de a dirija în mod conștient absolvenții diferitelor cicluri și trepte de învățămînt.

ÎN CADRUL LICEULUI INDUSTRIAL nr. 7 din Craiova, cu profil de construcții, orientarea școlară și profesională a elevilor a constituit o problemă prioritară a Consiliului de conducere al școlii. Ca urmare a acțiunilor întreprinse an de an, am realizat și chiar depășit planul de școlarizare atît la liceu, cît și la școala profesională.

Cum am reușit să realizăm acest obiectiv ? În primul rînd am stabilit un plan concret de orientare școlară și profesională și de realizare a planului de școlarizare, în care locul central l-a avut dialogul direct cu elevii școlii noastre și părinții lor, precum și cu cei din gimnaziu. În prezentarea școlii și a meseriilor pe lîngă aspectele materiale (burse, retribuții corespunzătoare la absolvire, condiții excelente de cazare și masă), am insistat pe latura afectivă, pe frumusețea meseriei de constructor, pe satisfacțiile morale ce le oferă aceasta constructorilor.

În dialogul cu elevii am subliniat ideea că, nimic nu poate fi mai înălțător, decît gîndul că ai participat la realizarea unei fabrici sau hidrocentrale, a unui teatru, a unui bloc și că aceste edificii vor dăinui secole și vor transmite generațiilor viitoare ceva din sufletul și ființa noastră. Copiii, tinerii trebuie ajutați să înțeleagă că sîntem urmașii unui neam vestit de constructori și că avem obligația morală de a duce mai departe faima strămoșilor. Este în firea tineretului de a visa la meserii romantice, meserii care dau satisfacții morale. De la vîrsta cea mai fragedă orice copil dorește să construiască, fie o casă, fie un baraj. Dar uneori influențele ulterioare ale familiei, care începe să-l „dirijeze" spre o meserie, îi reduce din acest elan și de cele mai multe ori opțiunea făcută este a familiei.

Grija exagerată a părinților și teama față de efortul fizic al copiilor nu mai este astăzi justificată. Revoluția tehnico-științifică a pătruns adînc și în ramura construcții-montaj, iar imaginea constructorului de azi diferă mult de aceea a constructorilor din generațiile anterioare. Mecanizarea și industrializarea construcțiilor au transformat constructorul într-un muncitor cu o înaltă calificare în meserie.

IN ACEST SENS, MODUL CUM SE REALIZEAZĂ practica productivă în atelierele-şcoală şi în şantierele de construcţii-montaj devine uneori hotărîtor în stabilitatea alegerii profesiuni. De aceea, în organzarea acestei activităţi am pornit de la ideea realizării practicii productive în ateliere-şcoală bine utilate, cu cele mai moderne scule şi dispozitive, iar în şantierele de construcţii-montaj elevii au fost repartizaţi la acele obiective, la care se lucrează pe baza tehnologiilor celor mai moderne.

Am reuşit astfel ca la sfîrşitul primei trepte a liceului, chiar şi elevii care nu optaseră cu toată convingerea pentru **meseria de constructor,** să rămînă în continuare în şcoala noastră, în treapta a II-a a liceului sau la şcoala profesională. Este edificator sondajul privind opţiunile profesionale date la intrarea în clasa a IX-a şi apoi reluate la sfîrşitul clasei a X-a : dacă la intrarea în clasa a IX-a din cei 250 elevi chestionaţi, 120 (48%) au optat pentru meseria de constructor de la început, iar restul de elevi au venit ca urmare a insuccesului la testul de verificare la alte licee, la sfîrşitul clasei a X-a numărul celor care au rămas în şcoală în urma examenului de admitere în clasa a XI-a sau la şcoala profesională a fost de 220 elevi (88%).

Aceste opţiuni dovedesc că elevii au cunoscut avantajele şi satisfacţiile acestei meserii, grija şi atenţia deosebită a şcolii şi a unităţilor de producţie pentru asigurarea unor condiţii optime de muncă şi viaţă. Dar, în acelaşi timp, aceste teste au pus în evidenţă lipsa de informare profesională a elevilor, a cadrelor didactice care i-au pregătit şi a părinţilor.

Pentru realizarea unui dialog privind modul cum se realizează această sarcină a şcolii noastre de azi, la iniţiativa Inspectoratului şcolar judeţean Dolj, Casa corpului didactic şi Comitetul Municipal U.T.C. au organizat un schimb de experienţă în cadrul Liceului industrial nr. 7, pe teme de orientare şcolară şi profesională. Acţiunea a dovedit utilitatea acestor schimburi de experienţă şi necesitatea continuării acestor întîlniri pe cicluri şi forme de învăţămînt.

De asemenea, pentru informarea privind reţeaua şcolilor şi meseriilor, Casa corpului didactic a elaborat în anul 1978 un „Îndrumător de orientare şcolară şi profesională", care a fost difuzat tuturor unităţilor şcolare şi care a fost de un real folos conducerilor de şcoli şi cadrelor didactice.

Pentru popularizarea în rîndul elevilor a meseriilor din domeniul construcţiilor, Ministerul Construcţiilor Industriale a editat un interesant pliant intitulat „Şi tu poţi deveni un bun constructor", care a fost difuzat unităţilor şcolare. De o bună apreciere s-au bucurat şi pliantele editate de liceul nostru şi difuzate în şcolile gimnaziale din judeţ şi din judeţele limitrofe.

PENTRU INFORMAREA OPERATIVĂ a cadrelor didactice din şcoală, a elevilor şi părinţilor s-a organizat un punct de orientare şcolară şi profesională conţinînd : monografii profesionale, pliante, broşuri, grafice privind dinamica absolvenţilor, fotomontaje privind aspecte din activităţile şcolare, precum şi o gazetă de orientare şcolară şi profesională.

Desigur, realizarea planului de şcolarizare nu reprezintă decît un început. Eficienţa unei juste orientări şcolare şi profesionale este reflectată de integrarea rapidă în producţie a absolvenţilor. Şcoala poate să considere că şi-a îndeplinit misiunea, atunci cînd toţi absolvenţii se încadrează cu bune rezultate în activitatea productivă sau în forme superioare de învăţămînt.

Avînd în vedere noua orientare a şcolii româneşti, va trebui ca, în cadrul întregului proces de învăţămînt, desfăşurat de toate cadrele didactice, un loc important să revină orientării şcolare şi profesionale, care să aibă în vedere valorificarea optimă a posibilităţilor fiecărei discipline, care să conducă în final la realizarea necesarului de personal calificat pentru economia naţională şi la satisfacţia elevilor pentru meseria aleasă.

Ing. ANGHEL GHENEA
Liceul industrial nr. 7, Craiova

Limbaj şi gîndire*

Lucrare de psihopedagogie concepută la graniţa dintre psiholingvistică, filozofia limbajului, logică şi semiotică, *Gîndire şi limbaj* abordează problema relaţiei dintre gîndire, limbaj şi cunoaştere, în contextul larg al învăţării şi al educaţiei.

Ipoteza de lucru a autorului, pe care îşi construieşte întreaga problematică a lucrării, este că gîndirea umană constituie în esenţa ei o gîndire lingvistică, dar că „sînt posibile mai multe feluri de gîndire fără limbaj" (p. 123). Pentru a-şi argumenta teza despre feluri de gîndire nelingvistice, teză la care nu subscriem, autorul trece în revistă „feluri de gîndire" ca : muzicienii care îşi gîndesc muzica înainte de a o aşterne pe hîrtie, „gîndirea unei mişcări aeriene, a unui stil de înot sau a unui pas

(Continuare în p. 64)

* JOHN B. CARROL, *Limbaj şi gîndire*, traducere şi note de O. Oprică, E.D.P., Bucureşti, 1979.

Dicționar enciclopedic de psihologie

După apariția, în 1978, a primului dicționar românesc de psihologie, avîndu-l ca autor pe prof. Paul Popescu-Neveanu, recent, Centrul de multiplicare al Universității din București a pus la dispoziția cadrelor didactice și studenților primul *dicționar enciclopedic de psihologie* apărut în țara noastră. Operă științifică de amploare (3 volume, 1418 pagini, peste 2500 termeni de specialitate din toate domeniile și ramurile psihologiei, precum și din zonele ei interdisciplinare), concepută în procesul integrării învățămîntului cu cercetarea și practica, dicționarul este rezultatul unui efort intens de documentare, concepere și elaborare depus de un număr de 21 cadre didactice de specialitate și de 49 studenți ai secției de psihologie-pedagogie a Universității din București, sub conducerea competentă a prestigiosului profesor Ursula Schiopu.

În elaborarea acestui dicționar s-a pornit de la necesitatea reevaluării și redefinirii unui număr important de concepte ale psihologiei, ca urmare a progreselor înregistrate în ultimele decenii în acest domeniu. Dealtfel, caracteristică etapei actuale de dezvoltare a științelor este o atitudine epistemologică autoreflexivă, de meditație asupra propriilor concepte, teorii și sisteme, în scopul redefinirii lor îmbogățite după noile criterii, coordonate și perspective, conturate de cele mai recente și moderne cercetări fundamentale și aplicative.

Asemenea celorlalte științe, întreg aparatul conceptual, metodologic și operațional al psihologiei a suferit mutații importante în ultimele decenii, atît în contextul dezvoltării ei independente, cît mai ales în zonele de expansiune interdisciplinară explorate cu curaj de către dicționar : psihocibernetică, neurobiofizică, psihofarmacologie, psihologia conducerii, psihologia artei, psihologia arhitecturii, biochimie, bionică, menagement, psihosociologie, etnologie, design, psihoneurochirurgie.

Este meritul acestui dicționar de a îmbina armonios tradiționalul cu noul și de a sintetiza într-o formă superioară realizările de un secol ale psihologiei — știința chemată în cea mai mare măsură să slujească omul cu interesele, sentimentele, aptitudinile și convingerile lui.

Apariția în anul 1979 a acestui dicționar este expresia efortului științific deosebit depus de colectivul de autori pentru a sărbători — printr-o asemenea operă științifică de amploare, sinteză și cu caracter enciclopedic — 100 de ani de la atestarea psihologiei ca știință experimentală pe plan mondial, prin înființarea de către Wund la Leipzig, în 1879, a primului Laborator de psihologie experimentală. Dicționarul are totodată meritul de a consemna obiectiv realizările psihologiei românești din anii construcției socialiste. Efortul de bază în elaborarea acestui dicționar a constat în definirea sintetică a unei game extrem de extinse și variate de termeni reprezentînd practic toate domeniile, ramurile, zonele interdisciplinare și disciplinare mai mult sau mai puțin înrudite cu psihologia, dar din care au provenit o serie de termeni de care psihologia se folosește (biologia, anatomia, fizica, chimia, pedagogia, filozofia etc.). De la psihologiile de ramură (psihologia socială, medicală, industrială, militară, economică, comercială, organizațională, pedagogică, judiciară, genetică, a copilului, a muncii, a artei, a conducerii, a religiei, a vîrstelor etc.) la cele strict aplicative (psihologia experimentală, inginerească, a învățării etc.) și de la domeniile interdisciplinare ale psihologiei (psihofiziologia, psihocibernetica, ergonomia, etnopsihologia, psihosociologia, psihofarmacologia etc.) pînă la disciplinele distincte și independente cu care psihologia colaborează (biologia, neurologia, filozofia, sociologia, demografia, ecologia, genetica, biochimia, arhitectura etc.) definirea termenilor a implicat eforturi deosebite de concentrare a informației relevante în spații relativ restrînse, prin analiza fină, diferențierea și sintetizarea tuturor cunoștințelor vechi și noi avute în vedere despre fiecare concept, fapt, domeniu, proces, fenomen sau autor definit.

Termenii definiți au în vedere atît aspectul normal, cît și cel patologic retardat sau deficitar al psihicului (termeni de psihologie medicală, psihopatologie, psihiatrie, defectologie). O cantitate mare de informații referitoare la istoricul psihologiei, rezultate ale cercetărilor, tipologii, clasificări etc. este condensată în tabele sintetizatoare ce pot fi ușor și rapid consultate, oferind informații precise, detaliate și departajate după diferite criterii avute în vedere.

Numeroasele schițe, scheme, grafice, figuri, hărți corticale și alte tipuri de reprezentări imagistice ce însoțesc mulți termeni ai dicționarului sporesc conținutul informațional și mai ales ajută la explicarea și înțelegerea corectă a fiecărui principiu, proces, fenomen sau noțiune definită.

Coordonatele ample pe care a fost conceput acest dicționar, avînd în vedere caracterul lui enciclopedic și orientarea spre domeniile inderdisciplinare ale psihologiei nu atenuează cu nimic definirea aspectelor fundamentale ale psihologiei ca știință independentă și pe care de fapt se bazează întreg arsenalul conceptual definit. Deși la elaborarea dicționarului au lucrat un număr semnificativ de cadre didactice și studenți cu preocupări și nivele de pregătire diferite, totuși acest lucru nu se simte în conținutul informațional al termenilor definiți, poate doar, în unele cazuri, în stilul de redactare.

Bineînțeles, dicționarul în forma în care a apărut prezintă încă o serie de neajunsuri ce privesc îndeosebi : inegalități în definirea unor termeni de importanță și valoare relativ diferită, omisiunea unor autori sau enumerarea incompletă a lucrărilor altora, omisiuni de termeni, stiluri neuniforme, uneori, de definire a termenilor, greșeli de redactare sau dactilografiere, definire incompletă a unor termeni, lipsa unor tabele sintetizatoare importante etc. De asemenea, caracterul enciclopedic al acestui dicționar trebuie încă mult dezvoltat prin extinderea ariei tematice, introducerea de tabele, scheme, diagrame și sintetizatoare de mari cantități de informație, prezentarea asociațiilor, congreselor, laboratoarelor de psihologie, publicațiilor, metodelor, testelor, aparatelor etc. mai importante, precum și a curentelor, orientărilor și școlilor de psihologie cu prestigiu din trecut și din prezent. O nouă ediție ar avea tocmai menirea ca, depășind aceste neajunsuri, să pună într-un tiraj accesibil tuturor celor interesați o operă de sinteză unică a psihologiei românești.

Avînd în vedere faptul că acest dicționar reprezintă o operă de profundă și autentică valoare științifică, recomandăm publicarea lui într-o nouă ediție de către o editură.

PAVEL MUREȘAN

(Urmare din pag. 62)

de dans" (p. 106), procesele cognitive ale copilului surd înainte de a învăța să vorbească, procesele cognitive ale copilului mic normal înainte de a-și fi însușit limbajul etc. Autorul conchide : „Aceste rezultate indică precis că poate să existe un fel de „gîndire" fără limbaj și această posibilitate trebuie avută în vedere în discuția care urmează asupra relației limbajului cu gîndirea" (p. 104). Această teză a lui Carrol indică în fond o altă problemă a gîndirii și a cunoașterii în general, asupra căreia el nu se oprește deloc, și anume aceea a rolului reprezentărilor în cunoaștere, a originii și naturii lor. Fenomen de conștiință de o complexitate greu abordabilă, reprezentările realizează nu o „gîndire fără limbaj", ci cea mai esențializată cunoaștere senzorială. Această cunoaștere senzorială esențializată specifică, prin reprezentări, concepută de Carrol dept cunoaștere translingvistică, nu este posibilă în esența ei fără un limbaj interior, oricît de rudimentar sau oricît de incipient. Dar această teză nu constituie teza centrală a lucrării, ci o teză periferică, deși la se repetă ca un laitmotiv. Contribuția valoroasă a lui Carrol constă tocmai în analiza interdisciplinară, bazată pe date experimentale numeroase, a raportului dintre limbaj și gîndire în dezvoltarea proceselor cognitive ale copilului, în contextul larg al învățării limbii și al formării comportamentului lingvistic.

Formarea și dezvoltarea comportamentului lingivistic al copilului în procesul învățării ridică probleme esențiale pentru dezvoltarea proceselor lui de cunoaștere ca : înțelegerea sensurilor cuvintelor și a enunțurilor structurate gramatical, capacitatea de a formula enunțuri corecte din punct de vedere morfologic și sintactic etc. Învățarea gramaticii limbii condiționează întregul comportament lingvistic al copilului, dar „modul în care un copil învață gramatica propriei limbi este încă puțin cunoscut" (p. 49), apreciază pertinent autorul. Înțelegerea sensurilor cuvintelor și enunțurilor, surprinderea plasticității și polisemiei cuvintelor în diferitele structuri gramaticale este determinantă pentru capacitatea copilului de a transfera înțelegerea sensurilor dintr-un contex comportamental într-altul. Problema este atît de complexă, subliniază Carrol, încît teoriile clasice ale învățării, ca teoria lui Skinner, nu sînt aplicabile. „Relațiile de semnificație" dintre cuvinte, concepte și universul experienței copilului constituie esența comportamentului lingvistic și pun în evidență nivelul la care a ajuns copilul în dezvoltarea sa intelectuală. Ca urmare, autorul se oprește îndelung asupra analizei psihologice a limbajului, a citirii, asupra diferențelor individuale în comportamentul lingvistic, inclusiv asupra pierderii unor abilități lingvistice ca indicator al deteriorării intelectuale, sugerînd metode de terapie.

Comportamentul lingvistic fiind unitatea dintre gîndire și limbaj, studiul dezvoltării gîndirii copilului este esențial pentru înțelegerea lui și autorul analizează probleme ca: stadiile dezvoltării gîndirii la copil, motivația, rezolvarea de probleme, dar mai ales formarea conceptelor și rolul lor în cunoaștere. Modul cum concepe conceptele este insolit și nu subscriem la concepția lui. Astfel, după Carrol, și animalele își însușesc concepte : „...procesele prin care atît animalele cît și copiii dobîndesc concepte" sau „am văzut că unele concepte se dobîndesc fără limbaj" (p. 123). Or, „nu este necesar ca toate conceptele să aibă nume. Unele rămîn la nivel chinestezic sau perceptual" (p. 117). Într-o lucrare de înaltă ținută științifică astfel de afirmații care ating aberația, deși sînt marginale, spuse în treacăt, constituie erori regretabile în structura logică a demersului științific.

Interdependența gîndire-limbaj este văzută de către autor îndeosebi ca influență a limbii, a gramaticii în special, asupra gîndirii ; structura limbii, prin gramatică, structurează gîndirea copilului. De aici Carrol abordează o problemă de filozofia limbajului și de filosofia educației, infirmînd „ipoteza relativității lingvistice", cum o numește el, conform căreia ar exista limbi privilegiate și limbi neprivilegiate, adică limbi care ar permite omului o structurare mai complexă a proceselor mentale și pe această bază o cunoaștere mai profundă și mai adecvată a realității, iar altele care ar frîna cunoașterea și acțiunea umană eficientă. Mesajul umanist al cărții lui Carrol este că omul poate gîndi la fel de bine și de eficient în orice limbă, fie ea zuni, navaho sau engleză.

Cu excepția unor teze și formulări la care nu subscriem și care au fost semnalate pe parcursul analizei, lucrarea lui Carrol aduce o contribuție originală la problema structurării gîndirii umane de către gramatica limbii în procesul însușirii limbajului de către copil.

DOINA CALOMFIRESCU

(urmare de la pag. 54)

socială în școlile scandinave" s-au dat spre reflecție participanților unele titluri care să facă obiectul dezbaterilor, al referatelor, al comunicărilor etc. Între acestea, amintim : dezvoltarea socială prin joc, activitate fizică și sport ; sugestii pentru folosirea instrucției în cadrul lecției de educație fizică în școală, la vîrsta de 11—14 ani ; factorii afectivi la elevi și participarea la ora de educație fizică și sport în aer liber etc.

Comunicările pe care le-am prezentat „Per H. Ling — fondatorul gimnasticii suedeze și implicațiile în România", „Cultura pedagogică a profesorului de educație fizică în R. S. România" și „Valoarea pedagogică a lecției de educație fizică" — în secțiunea pedagogie, au interesat auditoriu, care a făcut observații utile, apreciindu-le pentru conținutul lor ideativ-instructiv-educativ și tehnica modernă de prezentare. S-a apreciat preocuparea României de a da studenților o informație științifică și pedagogică adecvată pe plan mondial și național, păstrînd un echilibru corespunzător între clasic și modern. Au fost subliniate și apreciate modalitățile eficiente de modernizare și optimizare a procesului de învățămînt la educație fizică în România și în Suedia. S-a realizat un schimb de experiență eficient pe problemele metodologiei și tehnologiei predării educației fizice.

Din constatările și observațiile pe care le-am făcut, am dedus că deși școala suedeză păstrează o notă de conservatorism, evidențiază și o tendință de renovare, cu largă audiență la ceea ce este nou și modern în universul cunoașterii contemporane în domeniul educației fizice și sportului. România are și ea remarcabile realizări în acest domeniu.

Sistemul de pregătire a cadrelor didactice în domeniul educației fizice și sportului în Suedia este eficient. Studenții de astăzi, profesorii de mîine, sînt pregătiți în dublă specialitate : educație fizică și pedagogie, educație fizică și psihologie, educație fizică și fiziologie, educație fizică și anatomie, educație fizică și medicină.

Se remarcă un interes deosebit pentru demonstrații, lecții aplicative, mergînd pe diverse preocupări de inovație și creativitate, uneori chiar pe interesante improvizații de jocuri și exerciții, create pe moment în cadrul lecțiilor, însoțite de muzică inspirată din folclor sau de alt gen de muzică, executată de profesori de educație fizică, la pian, sau chiar de elevi care participă activ și creator la lecție. Lecțiile de educație fizică sînt suple, cu posibilități largi de desfășurare diferențiată, mergînd pînă la individualizare.

Am constatat preocupări active de studii și cercetări ale cadrelor didactice în domeniul educației fizice, schimb de lucrări de sinteză în specialitate cu alte state, un rodnic schimb de experiență prin participare directă la congrese, la conferințe internaționale ale cadrelor universitare și din alte grade de învățămînt.

Sommaire|Contents|Содержание nr. 6/1980

Miron Ionescu: Les principes et les méthodes d'enseignement sous le jour de la didactique contemporaine • **Emil Păun**: Exigences scientifiques et psychopédagogiques dans l'élaboration des manuels scolaires de qualité • **Valeriu Neştian**: La recherche scientifique et le progrès de l'école • **Vasile Popeangă**: Modèles de projection des activités scolaires • **M. Vlăduţ, V. Molan**: L'inspection scolaire-méthode complexe de coordinnation et de contrôle de l'enseignement sur des bases scientifiques • **Eugen Noveanu**: Vers un abord complexe du progrès dans l'apprentissage de la langue étrangère • **Tudor Opriş**: Une vision réaliste de la relation professeur-élève, de sur la position des deux partenaires • **Ioan Neacşu**: Stratégies, méthodes et procédées d'impulsion des processus d'enseignement et d'apprentissage • **Constantin Pufan**: Implications de l'affectivité dans le conditionnement de la conduite chez les débiles mentaux et les imbéciles • **Valdemar Popa**: La complétitude — exigence essentielle des programmes de perfectionnement • **Zoe Mureşan, Aurelia Bădăi**: Une problématique différenciée • **Ana Crişan, Petru Irimescu**: La qualité-instrument méthodologique • **Valentin Ciobanu**: L'accentuation du caractère pratique-applicatif • **Vasile V. Popescu**: Le programme de la professionnalisation pédagogique du personnel enseignant des ingénieurs • **Silvia Dima**: Comment réaliser la pratique compacte, comment utiliser de manière efficiente le temps qui lui est destinné ?

Miron Ionescu: Principles and methods of education in the light of contemporary education • **Emil Păun**: Scintific and psychopedagogical requirements in working out valuable school books • **Valeriu Neştian**: Scientific research and the school progress • **Vasile Popeangă**: Models of designing school activities • **Mircea Vlăduţ; Vasile Molan**; School inspection — a complex way of coordinating and controlling education on scientific basis • **Eugen Noveanu**: Towards a complex approach to the process of foreign language learning • **Tudor Opriş**: A realistic approach of the teacher — pupil relationship from the position of both partners • • **Ioan Neacşu**: Strategies, methods and techniques of stimulating the teaching and learning processes • **Constantin Pufan**: Implications of affectivity in conditioning the behaviour of the mentally retarded and the morons • **Valdemar Popa**: Completion — an essential requirement of the further-training programs • **Zoe Mureşan, Aurelia Bădăi**: A differentiated problematics • **Ana Crişan, Petru Irimescu**: Quality of a methodological instrument • **Valentin Ciobanu**: Stressing the practical-applying feature • **Vasile V. Popescu**: The Syllabus of the educational training of the engineers — teachers • **Silvia Dima**: How to achieve condensed practical activity, how to use efficiently the time required for it.

МИРОН ИОНЕСКУ, Принципы и методы образования в свете современной дидактики • ЕМИЛ ПЭУН, Научные и психопедагогические требования в выработке ценных школьных учебников • ВАЛЕРЮ НЕШТИАН, Научное исследование и прогресс школы • ВАСИЛЕ ПОПЯНГЭ, Модели проекции школьных деятельностей • МИРЧА ВЛЭДУЦ, ВАСИЛЕ МОЛАН, Школьная инспекция-комплексный метод координации и контроли образования на научных основах • ЕУДЖЕН НОВЯНУ, К комплексной трактовке прогресса обучения иностранных языков • ТУДОР ОПРИШ, Реалистический взгляд на отношение учитель-ученик, с позиции обоих партнеров • ИОАН НЯКШУ, Стратегии, методы и средства побуждения процессов преподавания и обучения • КОНСТАНТИН ПУФАН, Импликации аффективности в определении повода у малоумных и умственно-отсталых • ВАЛДЕМАР ПОПА, Комплетность-существенное требование программ усовершенствования • ЗОЕ МУРЕШАН, АУРЕЛИЯ БЭДЭЙ, Дифференцированная проблематика • АНА КРИШАН, ПЕТРУ ИРИМЕСКУ, Качество методологического инструмента • ВАЛЕНТИН ЧОБАНУ, Ударение на практико-применительный характер • ВАСИЛЕ ПОПЕСКУ, Программа педагогической профессионализации дидактических инженерных кадров • СИЛВИЯ ДИМА, Как осуществить сплошную практику, как эффективно пользовать время назначено ей?

REVISTA DE PEDAGOGIE

INSTITUTUL
DE CERCETĂRI PEDAGOGICE
ȘI PSIHOLOGICE

Redacția : București
str. Sfinții Apostoli nr. 14
sector 6, telefon 15.85.74
cod : 70634

Lei 5

INFORMĂM CADRELE DIDACTICE CĂ-ȘI POT ASIGURA COLECȚIA REVISTEI DE PEDAGOGIE PRIN ABONAMENTE ANUALE SAU PE ȘASE LUNI, FOLOSINDU-SE DE SERVICIILE FACTORILOR POȘTALI ȘI OFICIILE POȘTALE. PREȚUL UNUI ABONAMENT ANUAL ESTE DE LEI 60.

În atenția colaboratorilor

Articolele pentru publicare trebuie să fie dactilografiate la două rînduri și trimise redacției în primul și al doilea exemplar, avînd un volum de maximum 8 pagini, iar prezentările de cărți 3 pagini. Nu se primesc articole care au fost trimise altor reviste, deja publicate sau care nu se încadrează în profilul publicației noastre. Pe prima pagină se vor da următoarele date : titlul articolului, numele și prenumele autorului, funcția didactică, denumirea instituției la care funcționează, precum și adresa locuinței.

Redacția răspunde autorilor în interval de 30—40 zile. Articolele nepublicate nu se restituie.